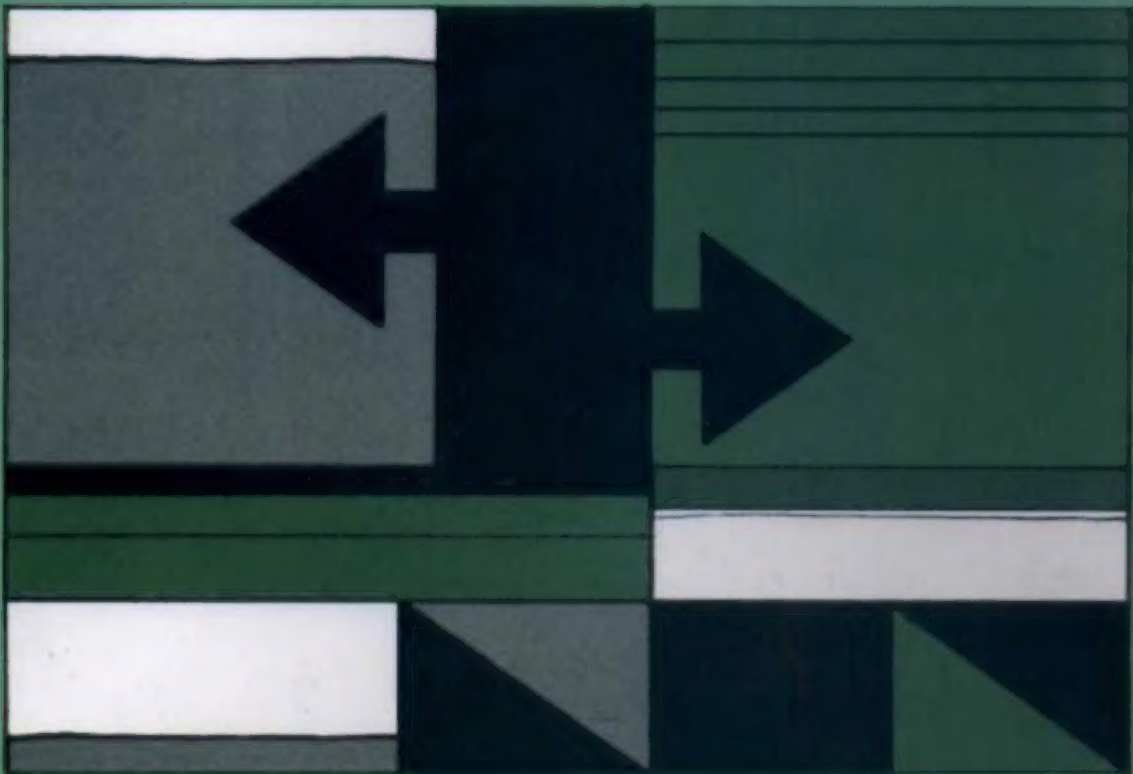


مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية



د. حسين الدرينى

د. حسن البىلاوى

د. محمد الطيب

د. شبل بدران

د. كمال نجيب

دار المعرفة الجامعية

مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية

د. محمد عبد الظاهر الطيب د. حسين الدرينى

د. شبل بدران د. حسن حسين البيلاوى

د. كمال نجيب

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الكتاب : مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية
الكاتب : د. محمد الطيب، د. حسين الدرينى، د. شبل بدران
د. حسن البيلوى، د. كمال نجيب

الطبعة : الأولى ١٩٩٧ - الثانية ٢٠٠٣ - الثالثة ٢٠٠٥

رقم الابداع : ٩٦/١٣١٨٠

977-273-171-7

I.S.B.N

الترقيم الدولى :

المطبعة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل - ت : ٤٨١٩٦٤٨/٠٣

الكبار ٢٥ طريق اسكندرية - القاهرة الصغرى - ت : ٤٧٠٠٥٢٣/٠٣

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الأزاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطىء - الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ - ت: ٥٩٧٣١٤٦

بدلاً من المقدمة

تتباين مناهج وأدوات البحث العلمى فى العلوم الانسانية والاجتماعية عنها فى العلوم الطبيعية، ويعود ذلك بالضرورة إلى إختلاف طبيعة الموضوعات التى تبحث فى كل تلك العلوم ولقد ساد الإعتقاد لفترات طويلة أن المنهج المستخدم فى العلوم الطبيعية أكثر علمية وصرامه من المنهج المستخدم فى العلوم الانسانية والاجتماعية، ومن هنا فإن العلوم الطبيعية ومناهج البحث فيها، هى المناهج العلمية والتى تستخدم المنهج التجريبي والتطبيقي، إلا أن حركة التاريخ وتطور العلم ذاته أفضى إلى دحض تلك المقولة التى سادت فى أذهان العديد من المشتغلين بالبحث العلمى، وتطورت مناهج وأدوات البحث السائدة فى العلوم الإنسانية والاجتماعية بالدرجة التى لم يعد هذا الفهم القديم مقبولاً.

ويلاحظ فى الآونة الأخيرة أن ثمة حواراً متزايداً - داخل ميدان العلوم التربوية والنفسية - يتناول بالنقد والتحليل طبيعة البحث التربوي ونموذجه السائد فى مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم المتحاورين على أن البحث التربوي - كما هو سائد الآن فى بلادنا - يعاني أزمة حادة فى المنهج والهدف . ولقد اتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا منهجية ومعرفية كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو المسلمات التى لا تناقش، ولعل ذلك يعبر عن وجود أزمة حقيقه فى نموذج العلم السائدة.

وقد يطرح الحوار الفلسفى حول الاساسيات فى علم ما مسألة وجود «أزمة» فى ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولاً لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوي - أو العلم الاجتماعى أو العلم عموماً - السائد فى مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع. بمعنى آخر جزء من شبكه الارتباطات الداخلية والخارجية البنوية والايديولوجية فى المجتمع، ومن ثم فالخروج من الازمة نضال إجتماعى وعلمى بالضرورة -

تكتسب من خلاله الافكار وضوحاً وعمقا في فهم طبيعة الأزمة القائمة .
وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوي،
طبيعتها، وأسبابها، ومحاولة الخروج منها وتجاوزها .

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم هو محاولة من لفيف من
المشتغلين بالعلم التربوي لتقديم طرق ومناهج البحث فى العلوم التربوية
والنفسية، وذلك على اعتبار أن الغالبية من كتب «مناهج البحث فى العلوم
التربوية والنفسية، تتعرض لبعض الجوانب وتغفل البعض الآخر. والجديد فى
هذا الكتاب إنه يطرح العديد من المناهج والطرق الحديثة والمعاصرة فى
مناهج البحث فى العلوم الانسانية والاجتماعية عامه والتربوية والنفسية على
وجه الخصوص .

فالمنهج النقدى والاثنوجرافى من المناهج الحديثة والمعاصرة التى
تحاول كشف النقاب عن الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها ظاهرة اجتماعية
تلامس العلاقات الاجتماعية والثقافية فى المجتمع، وتلتزم الدارس أو الباحث
بأن يلعب دوراً تحريراً فى واقعه الاجتماعى المعاصر، ومثل تلك الطرق
والمناهج ليست شائعة أو سائدة فى معارفنا التربوية الحديثة وقليل من علماء
التربية والمشتغلين بالعلم التربوي هم الذين يستخدم تلك الأدوات والطرق
والمناهج، ويظل طلابنا بعيدون تماماً على دراستها أو معرفتها .

يقدم الاستاذ الدكتور شيل بدران عرضاً «لبنية البحث التربوي» فى
الفصل الأول، وهو محاولة لفهم طبيعة النظرية والتنظير ومجالات البحوث
التربوية، كما يقدم فى الفصل الثانى «منهج البحث التاريخى بين الذاتية
والموضوعية، طارحاً فهماً للتاريخ فى إطار حركة الصراع الاجتماعى
وتفسير تطور المجتمع وعلاقة ذلك بالتربية وتاريخ التربية .

كما يقدم الاستاذ الدكتور حسين عبد العزيز الدرينى عرضاً وافياً فى
الفصل الثالث «لأساسيات البحث التجريبي» فى العلوم التربوية والنفسية

محاولا تقنين الأدوات ووضعها فى إطار فهمنا لطبيعة البحث التربوى والنفسى، وكيف يمكن أن يحقق ذلك المنهج نفعاً للعلم ذاته وللمشتغلين به وللواقع الذى يتم فيه هذا البحث.

كما يقدم الأستاذ الدكتور محمد عبد الظاهر الطيب فى الفصل الرابع عرضاً «للمنهج البحث الكلينيكى، باعتباره منهج ذو طبيعة خاصة فى مجال الدراسات النفسية وذلك لطبيعة الموضوعات - الانسان - التى يتعامل معها هذا المنهج، حيث يدرس الانسان من خلال المعاشة والحوار عبر تطبيق جملة من الاختبارات والأدوات التى تجلى الصورة أمام الباحث وتعينه على التحقق من صحة الفروض التى إنطلق منها.

ويقدم الأستاذ الدكتور حسن حسين البيلوى فى الفصل الخامس عرضاً «لأزمة البحث التربوى، فى واقعنا العربى كاشفاً النقاب عن طبيعة تلك الازمة ونحوها وأبعادها الفلسفية والايديولوجية والمعرفية - محاولاً أن يثرى الحوار الدائر فى الساحة التربوية والنفسية حول أزمة البحث فى العلوم التربوية والنفسية.

ويقدم الأستاذ الدكتور كمال نجيب عرضاً فى الفصل السادس «للمنهج النقدى»، فى مجاله الدراسات الاجتماعية والانسانية طارحاً أهم الافكار الايديولوجية التى ارتبطت بظهور الاتجاه النقدى فى العلم التربوى وقاصحاً زيف الاتجاهات التقليدية التى سادت لفترات طويلة بوصفها اتجاهات تبنت أيدىولوجية المحافظة على الواقع ومصالحة الاجتماعية والطبقية السائدة، ويحاول فى نهاية الفصل أن يكشف الدور الذى لعبه الاتجاه الامبيريقى فى مصر فى مطلع القرن العشرين.

ويختم الأستاذ الدكتور حسن البيلوى الكتاب بالفصل السابع والذى يعرض فيه لمنهج البحث «الاثنوجرافى، بوصفه من الأدوات والطرق الحديثة فى مجال الدراسات التربوية والنفسية. وهذا المنهج يعد مدخل كفى فى

البحث، وهذا المدخل الكيفي - المنهج - بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثية تنسم جميعها بخصائص مشتركة مثل : الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة ولا انخراط الكامل في الأنشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقلية الخ وجميعها استراتيجيات تتيح للباحث ان يكون قريبا من الواقع الاجتماعي الذي يدرسه .

ونأمل أن يحقق هذا الكتاب النفع والفائدة المرجوة منه للباحثين ولطلاب الدراسات العليا والمشتغلين بالعلم التربوي وكافة المعنيين بأمور التربية وعلم النفس وطرائق التدريس الخ .

والله من وراء القصد ،،،

المؤلفون

الفصل الأول

بنية البحث التربوي

• أولاً، العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.

• ثانياً، التنظير في البحث التربوي.

• ثالثاً، أنماط البحث التربوي.

الفصل الاول بنية البحث التربوى

مقدمة:

البحث العلمى له شروط وضوابط وآليات، مستقرة ومتغيرة بتغير الظاهرة موضوع الدراسة. وإذا كنا نتحدث هنا عن البحث العلمى على إطلاقه، فإن آليات هذا البحث تتغير فى العلوم المختلفة، كما أن تاريخ العلم وتقدم المعرفة الانسانية. أدى أيضا إلى تغير وتطور تقنيات البحث العلمى.

فالببحث العلمى مثلا فى القرن التاسع عشر لاشك مختلف عن البحث العلمى الآن، سواء كان ذلك فى الاهداف أو الوسائل أو الآليات لان العلم والمعرفة متغيرة بتغير التقدم فى جانب التنظير وجانب البحث العلمى نفسه.

من هنا فأننا سنعالج فى هذا الفصل بنية البحث العلمى عامه والبحث التربوى خاصه، وذلك من خلال دراسة التباين بين آليات البحث فى العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية، حيث أن طبيعة المعرفة تفرض علينا استخدام أدوات وتقنيات فى البحث العلمى مختلفة من معرفة إلى أخرى. وسنعالج فى عجاله أيضا التنظير فى البحث العلمى والتربوى أى دور النظرية فى البحث، فأى بحث علمى لا قوام له أو شرعية لوجوده فى غياب نظرية يستند عليها وأخيرا سنعالج أنماط البحث التربوى وتباينها فى مجال الدراسات النفسية والتربوية.

أولا: طبيعة البحث فى العلوم الاجتماعية والطبيعية:

يغلب على البحث العلمى فى مجال العلوم الطبيعية امكانيه التفسير والضبط والتنبؤ، حيث يصل التنبؤ فيها إلى درجة التأكد، ولذلك لأن طبيعة تلك العلوم هى الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعیه واحدة وثابتة فى أرجاء المعمورة، فالحديد فى مصر هو الحديد فى أمريكا وجنوب أفريقيا، من هنا أيضا فطبيعة البحث فى العلوم تصل إلى التعميم المطلق على الظاهرة المدروسة، فالقوانين فى الطبيعه والكيمياء وعلم الحيوان واحدة فى الزمان الواحد وفى أكثر من مكان.

كل ذلك جعل التراكم المعرفى فى مجال البحث فى العلوم الطبيعية يودى إلى تطور سريع فى النظرية وإلى وجود العديد من الاكتشافات والنظريات الجديدة فى مجال الدراسات الطبيعية. وترتب على ذلك تقدم علمى مذهل خلال القرن الحالى وانتقال العالم من ثورات علمية وتكنولوجية ومعرفية أدت إلى العديد من التطور فى مجالات الحياة المختلفة.

أما البحث فى مجال العلوم الاجتماعية والانسانية، فإنه يرتبط بظاهرة متغيرة بطبيعتها وغير مستقرة، لأن هذا البحث ينصب بالدرجة الأولى على الإنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور فى حالة تغير مستمر وتبدل دائم من طور إلى آخر.

فالإنسان فى اتجاهاته وأفكاره وميوله يسعى دائماً نحو الارتقاء والتطور، ومن هنا فإن كل تلك الأمور تتغير بتغير المعارف والعلوم والتوجهات الفكرية والايديولوجية للإنسان، وذلك على اعتبار أن الإنسان يعيش فى عالم بطبيعته فى حالة تغير وتبدل مستمر سواء كان ذلك على الصعيد الايديولوجى أو المعرفى، أو الاقتصادى أو السياسى... الخ.

وتحاول الدراسات والبحوث فى مجال العلوم الاجتماعية والانسانية أن تصل إلى درجة عالية من التكميم والتعميم كما هو حادث فى العلوم الطبيعية، بل أنها أيضاً تسعى إلى الوصول إلى موثوق فيها من التنبؤ أو توقع ما يمكن أن يحدث أو يكون فى المستقبل المنظور من خلال دراسة البدائل والتصورات المعاشة، وتوقع سيناريو مستقبلى فى ضوء دراسة بعض المتغيرات.

ونستطيع أن نستعرض فيما يلى لأوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين العلوم الطبيعية والانسانية وموقف الباحث الفرد، وذلك فيما يلى: (١)

١ - أن الباحث فى العلوم الطبيعية يتعامل مع متغيرات قليلة، وحتى لو كثرت المتغيرات التى يتعامل معها الباحث، إلا أنها تخضع للقياسات الموضوعية التى تتم ضمن نطاق المادة والطاقة. أما فى العلوم الانسانية والاجتماعية، فإن الباحث يتعامل مع متغيرات مثل: الذكاء والمزاج،

والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي السائدة، إتجاهات الآباء وهذه المتغيرات تتداخل وتتشابك فيما بينها. من هنا فإن الباحث في مجال العلوم الاجتماعية يتعامل مع مواقف أكثر تعقيدا عن تلك التي يتعامل معها الباحث في مجال العلوم الطبيعية.

٢- الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية لا يستطيع أن يلاحظ كل المواقف الإنسانية التي يمر بها الإنسان، فمثلا هو لا يستطيع أن يلاحظ التاريخ السابق للطفل بطريق مباشر. فهو إما يعتمد على السجلات أو سؤال الأهل والأقارب، إلا أنه أيضا لا يستطيع ملاحظة ومعرفة دوافع الطفل وأحلامه، فإذا قال طفل إنه «لا يفهم» أو إنه «يشعر بالوحدة» فأما يتقبل الباحث وصف الطفل للحالة التي يحس بها، أو يقوم بتفسيرها له الطفل على أساس الشعور الذي كان يحس به لو أنه مر بنفس الحالة أو الخبرة، وهنا يتدخل العامل الشخصي والذاتي في توجهات الباحث في العلوم الإنسانية.

٣- أن الباحث في العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف لبشر يصعب تكرار تلك المواقف ويصعب أيضا معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف حيث يتصرف البشر من واقع خلفيات وأطر معرفية متباينة، من هنا فإن تكرار نفس الموقف بثابته مستحيل، لأنها كلها مواقف خبرية وتعليمية يمر بها الإنسان وذلك عكس الأمر في العلوم الطبيعية، فإن المواقف يمكن أن تتكرر تماما، فالإلكترونات مثلا تتشابه، وتملك نفس السلوك إذا وجدت في نفس الظروف.

٤- تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجتماعية والايديولوجية، وتتدخل اهتماماته وتحيزاته وقيمه فيما يبحثه ويلاحظه، وتؤثر فيه، كما تؤثر في الأحكام والنتائج التي يتوصل إليها من خلال الملاحظات .. ومن هنا فإن عنصر الذاتية والتمييز وارد لدى الباحث في العلوم الإنسانية. أما في العلوم الطبيعية، فإن الباحث يكون أقل تأثراً بذاتيته مما هو في العلوم

الانسانية. وعندما يقوم بتفسير النتائج التى توصل اليها، فإن أى تعميم لاحق، لن يتسبب فى تغيير خصائص الظاهرة وذلك عكس الحال فى العلوم الاجتماعية.

ثانياً، التنظيم فى البحث التربوى،

يتخيل التنظيم مكانه متميزه فى البحث العلمى بصفه عامه، سواء كان موضوع البحث ظاهرة طبيعیه أو ظاهرة إنسانیه. ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة فى تحديد هوية، أى علم من العلوم، حتى أن بعضاً من هؤلاء الباحثين ذهب إلى حد جعل دورها أكثر من دور المنهج العلمى، على اعتبار أن المنهج العلمى شئ مشاع بين كل العلوم. أما نظرية أى علم، كعلم النفس أو التربية أو الاجتماع مثلاً - فهى تحدد موضوعه وتنظيم عملياته وإدواره، بل ومساره، هذا على خلاف المنهج العلمى الذى يعد أساساً واحداً لكل العلوم، وأن اختلفت تفاصيل أدواته وتكنيكاته باختلاف الظاهرة المدروسة. ^(٢) فالملاحظة مثلاً خطوة أساسية فى كل بحث علمى، طبيعى أو أنسانى، والاختلاف إنما يكون فى أدوات الملاحظة التى قد تكون «المنظار الفلكى، أو الاختبار النفسى، أو دليل الملاحظة».

ونتيجة لهذه الأهمية، شغل تحديد معنى النظرية العلميه، وشروطها ومكوناتها، ووظائفها عدداً غير قليل من فلاسفة العلم، والمشتغلين بمناهج البحث، والمتخصصين فى كل فرع من فروع العلم الأنسانى.

أولاً، مفهوم النظرية، ^(٣)

١ - فيما يتعلق بتعريف النظرية العلميه يكاد يكون الاتفاق وارداً على أنها نسق فكرى استنباطى منسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، يحوى - أى النسق - إطاراً تصورياً ومفهومات وقضايا نظريه توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة داله وذات معنى، كما أنها ذات بعد أمبريقى بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تدبى يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتماليه.

٢- قد يرى البعض أن التعريف السابق ليس الأنوعا من التجريد المخف بثوب الغموض، الذى يحول دون تواصل اللغة العلمية بين الباحث والمواطن، سواء كان هذا المواطن رجل تخطيط أو تنفيذ أو مثقفا، أو مواطنا مهما. وإذا كان هذا السؤال مشروعا فكريا وأخلاقيا، فإن ضرورة تقديم اجابه عليه تقتضى توضيح شروط النظرية، أو خصائصها، ووظائفها وهى جوانب يفترض أنها ستضيف على التعريف السابق قدرا من الوضوح.

ثانيا، شروط النظرية، (٢)

١- ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة، محددة الالفاظ والمعانى والمضامين.

٢- ان يعبر عما تشمل عليه النظرية بايجاز تعبيرا يوضح هذه المشكلات، ويبين غرض النظرية عموما، وأهداف كل مكون من مكوناتها.

٣- أن تكون النظرية شاملة بقدر الامكان للجوانب التى قصد أن تنطوى عليها النظرية بما فى ذلك وصف وتحليل وتفسير الحقائق المعينه.

٤- أن تكون النظرية متفردة فى موضوعها ومشروعها التفسيرى، ذلك لأن وجود نظرية أخرى تدرس نفس الموضوع وتفسيره بنفس العوامل والطرق يضعف النظرية ويجعلها تكرر لا مبرر له، يتنافى مع قاعدة الاقتصاد العلمى.

٥- أن يكون للنظرية أرضية واقعية، بمعنى أن تعتمد فى صوغها على ملاحظات ودراسات واقعية من ناحية، وأن تكون قابلة للاختبار العلمى الذى يثريها ويكسبها مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى، فالنظرية التى تأتى بقضايا تستعصى على الاختبار لا تعد نظرية علمية.

٦- يعد شرط وجود قدره تنبليه فى النظرية شرطا أساسيا فيها. فالنظريات التى تقف عند مجرد الوصف تفيد لكنها تعد ناقصة، والنظريات التى تقف عند مجرد التفسير تفيد.

ثالثاً، وظائف النظرية العلمية، (٥)

١- تساعد النظرية أى علم على تحديد «هويته» وموضوعاته الأساسية، الأمر الذى يسهم فى إبراز دورة المعرفى التراكمى، حيث يحدد فى صئونها ما يجب دراسته أكثر من غيره، وما الذى لم يدرس ومستوى ما تم التوصل اليه.

٢- نظراً لتشعب الظواهر الطبيعية والانسانية وتعقد ها فان النظرية العلمية تعد نقطة البدء الأولى والهامية حيث تمد الباحث باطار تصورى يساعده على تحديد الأبعاد والعلاقات التى عليه أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطياته وتنظيمها وتصنيفها، وتحديد ما بينها من ارتباطات وتداخلات. باختصار تنطوى النظرية على توجهيات تمد الباحث بالسياق العلمى الذى سيجرى بحثه من خلاله.

٣- تؤكد خبرات البحث العلمى أن جمع بيانات بلا نظرية موجه يسلمنا إلى بيانات صماء عمياء فاقد المعنى والوظيفة. وينفس القدر نعد النظرية العلميه بلا معطيات وبيانات عملاً خاوياً، ومحض مفهومات ومصطلحات مجردة. ومن ثم يؤكد معظم المشتغلين بالبحث العلمى عامه، وفى مجال العلم الأنسانى والنربوى خاصه على أهمية العلاقة الجدليه بين النظرية العلمية والبحث. أى بين الممارسة والعمل، والنظر. ولكنها تعد ناقصة أيضاً، لأن قدرتها على التنبؤ تزيد من قوتها من جانب، وتجعلها قادرة على مساعدة العلم كى يقوم بدورة المجتمعى الأنسانى من جانب آخر.

٤- التنبؤ بالوقائع،

إذا كانت النظرية تلخص الوقائع وتقرر وجود نظام عام يربط بين الملاحظات التى يتوصل إليها العالم، فانها تصبح أيضاً تنبؤات بما سيحدث فى المستقبل. فقولنا مثلاً أن المعادن تكمد بالحرارة يعنى فى نفس الوقت أنه

اذ لم تترك مسافات مناسبة بين قضبان السكك الحديدية فانها سوف تتقوس نظرا لتمدددها. وقلنا أن البعوض ينقل مرض الملاريا يعنى فى ذات الوقت تدبوا بأن نسبة هذا المرض ستقل اذا ردمنا البرك والمستنقعات التى يتوالد فيها البعوض، وهكذا.

5- تحديد أوجه التقص فى معرفتنا،

أننا لانستطيع أن نعرف ما ينقصنا فى أى مجال إلا اذا عرفنا أولا ما هو متوفر لدينا. واذا كانت المعرفة المتوفرة لدينا من الكثرة فانه يصعب علينا أن نعرفها جيدا. ولما كانت النظرية تلخص وتنظم المعرفة المكتسبه، فانها تساعدنا على التعرف على ما ينقصنا من معرفه وبالتالي ترشدنا إلى الجوانب التى يجب أن نركز بحثنا عليها.

6- النظرية تقوم بمهمة ترشيد التطبيق

أن الغاية النهائية للعلم هى التطبيق، بمعنى أن العلماء يدرسون ظاهرات الكون ويحاولون التوصل إلى القوانين التى تحكمها من أجل استخدام نتائج دراساتهم فى التعامل مع الطبيعة والسيطرة عليها. والنظرية العلميه بما أنها تلخيص لكل الحقائق التى اكتشفها العلماء تقوم بمهمة ترشيد أى توجيه التطبيقات العلميه فى مجالات الحياه المختلفه.

والعلاقة بين الممارسه أو التطبيق من جهة وبين النظرية العلميه من جهة أخرى علاقة متبادله. فمحك صدق النظرية هو نجاح ما تشير اليه من تطبيقات عمليه، كما أن التطبيقات العمليه والممارسه، تدعو العلماء إلى استكمال أو تعديل نظرياتهم.

وعلى الرغم من الدور الهام للنظرية والتنظير فى البحث، فان النظرية تعدل أو يتخلى عنها، اذا أكتشفت حقائق جديده لانتمشى مع النظرية، كما أن النظرية يمكن أن تتضمن فى نظريه أخرى أكبر وتصبح جزءا منها، اذا ظهر أن النظرية حاله خاصه، من حاله أكثر عموميه، والنظريات لاتنقود إلى

«حقائق أولية مطلقة، وإنما هي أقرب إلى كونها مشروعات تصورية مفيدة، ملائمة لأغراضنا الحالية». وقد وصف «كارل بوبر K. R. popper (١٩٥٩)، الموقف بدقة حين كتب بقول: «لا يركز العلم على أساس صخري، بل يبدو وكأن هيكل نظرياته يقوم على الرمال، وهو كالبناء المشيد فوق أكوام نرصى عنه عندما نفتح بأن الأكوام ثابتة بما فيه الكفاية لحمل البناء، على الأقل في الوقت الحاضر».

ثالثاً، انماط البحث التربوي: (٦)

إذا نظرنا إلى العلم، بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثية إلى ثلاثة أقسام، لا توجد حدود جامدة بينها.

أولاً، البحث الأساسي أو الأصلي، *Essential or Fundamental Research*

وهو البحث بمعنى الكلاسيكي، وهو يشمل البحث الأسيل لتقدم المعرفة في المادة العلمية، وهو لا يهتم بالضرورة بالتطبيق العملي أو المباشر لهذه المعرفة. ففي الرياضيات مثلاً، لم تستخدم نتائج بعض البحوث لسنوات كثيرة، ثم ظهرت فجأة فائدتها في حل بعض المشكلات بعد ذلك.

ثانياً، البحث التطبيقي، *Applied Research*

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة في حل مشكلات الحياة اليومية، ومن الضروري التأكيد على أن البحث الأساسي والبحث التطبيقي قد يختلفان في الأهداف التي يسعىان لتحقيقها، ولكن لا فرق بينهما من حيث التعقيد العقلي أو غير العقلي.

ثالثاً، البحث التحسيني، *Developmental Research*

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفة العلمية للتوصل إلى طرائق وعمليات ونظم ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتعلق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسي.

وسنرى عند مناقشة البحث التربوي فيما بعد، أن التقسيم الذي

ذكرناه بالنسبة للبحث العلم، ينطبق على البحث التربوي أيضا، مع شيء من التعديل.

البحث هي التربية،

لم نتكلم حتى الآن كثيرا عن البحث في التربية بذاته، ولقد كان من المهم أن يكون حديثنا عن البحث عاما، حتى يمكن البحث التربوي في إطار أفضل، ونناقش فيما يلي بعض جوانب البحث التربوي:

تعريف البحث التربوي،

يكاد يكون من المستحيل تعريف «البحث التربوي» تعريفا يقبله الجميع حيث أن هناك معاني لا حصر لها للفظ «التربية» وسنعرض فيما يلي تعريفين للبحث التربوي.

التعريف الأول: يمكن تعريف البحث التربوي تعريفا واسعا بأنه سعى منظم نحو الفهم، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوسة، وموجه نحو مشكلة تربوية، معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي المباشر. ومعبر عنها في صيغة مشكلة (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف للبحث التربوي)*.

وهكذا يمكن القول بأن البحث (التربوي) ينبغي أن يدل على استقصاء دقيق ناقد شامل يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد محل الاختبار، أو يساعد في مراجعة نتائج مسلم بصحتها. أو يسهم بقيم موجبة لصالح المجتمع (ماك آشان، ١٩٦٣).

ويرى هذا التعريف أن البحث التربوي ينبغي أن يكون منظما أكثر منه عرضيا، وينبغي أن ينشأ من مشكلات صيغت بعناية، وهكذا فإن موضوعا مثل «أعمار» وتدريب وخبرة مدرسي المدارس الأعدادية يمكن أن يكون ميدانا نافعا للبحث، وهو ميدان يمكن صياغة مشكلات فيه، ولكن العنوان كما ذكر لا يعرض أية مشكلة.. ويتمشى هذا التعريف بوضوح مع كل ما قيل عن البحث في هذا الكتاب.

التعريف الثانى: يتناغم مع التعريف الأول، ولكنه يضيف عنصر جديدا، فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة فى البحث التربوى، وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

ومع هذا فينبغى التأكيد على أن البحث فى التربية، يعتمد كثيرا على البحث فى ميادين أخرى من المعرفة. فهو يعتمد كثيرا على مكتشفات فى النمو الإنسان وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها، وعلى علم الأجناس (انثروبولوجى) فيما يتعلق بالدراسات التى تتناول ثقافات متعددة. **أنماط البحث التربوى^(٧)**

يمكن تقسيم البحث التربوى حاليا إلى أقسام ثلاثة، لا تنفصل عن بعضها انفصالا تاما. ويمكن أن يقع بحث ما فى أكثر من قسم من هذه الأقسام.

القسم الأول: الدراسات المسحية:

دراسة ما هو كائن فعلا فى الوقت الحاضر فى أى ميدان من ميادين التربية ومن أمثلة هذه الدراسات: التجهيزات العملية فى بعض المدارس، عدد التلاميذ المهجرين فى مديرية تعليمية، والبلاد التى أتوا منها، ويغلب على هذه الدراسات طابع جمع المعلومات وترواح هذه الدراسات بين العدد البسيط للأشياء، وبين الدراسات الأكثر تعقيدا والتى سنشير إليها فيما بعد. وغالبا ما تكون مثل هذه الدراسات المسحية ضرورية لأهداف التخطيط التربوى، وقد يتعرض على هذا بأن جمع المعلومات، مهما بلغت أهميته، ليس بحثا بالمعنى الذى ذكرناه حتى الآن. وهذا الاعتراض مقبول إلى حد ما، ولكن المأمور أن التأمّل فى هذه المعلومات والحقائق، وأخذها فى الاعتبار بصورة أعمق، سيؤدى بالتالى إلى بحث أكثر أصالة. وهذا يحدث فى الغالب عند تحليل العلاقات بين الحقائق.

القسم الثاني: البحث التحسيني:

وهو يعالج مشكلات الحياة اليومية الحقيقية جداً، ومن أمثلته البحوث التي تهتم بتطوير المقررات والمناهج، وإعادة النظر في أهداف المقررات، والطرق المستخدمة لتدريسها، والتي كان الرأي مستقراً عليها. ويتضمن مثل هذا النوع من البحوث، باختصار إعادة النظر في المناهج وطرق التدريس، ويحتمل بأن يكون عملية مستمرة، حيث إنه ينبغي إعداد الناشئة لمجتمع تكنولوجي متغير. وينبغي أن تركز البحوث من هذا النوع على ما هو معروف عن النمو المعرفي الأنساني، وغيره من جوانب النمو.

القسم الثالث: البحث الأساسي أو الأصلي:

وهو يسعى إلى إكتشاف حقائق جديدة وإلى التوصل إلى نظريات جديدة، وإعادة النظر في النظريات القديمة. ويتطلب الأمر الاستعانة بمعارف من ميادين مختلفة. ويشعر الباحث هنا بحرية في مجابهة أى مشكلة يشعر بأهميتها، وليس عليه أن يهتم بما إذا كانت مكتشفاته ستوضع موضوع التطبيق المباشر أم لا، ومع هذا، فيمكن أن تزودنا المكتشفات في البحث الأساسي بمعلومات عامة، ويمكن أن تخدم كصلة أو أداة في موقف عملي بعد مضي عدة سنوات، إن لم تجد استخداماً في التو واللحظة، مثلاً، قد يقول بعض علماء النفس المتخصصين في بعض جوانب نظرية التعلم، إنه لا توجد صلة بين مكتشفاتهم وما يجري في الفصل، ولو أنهم يأملون في أن تصبح بحوثهم ذات نفع للمعلم في يوم ما.

ولا يلقي البحث الأساسي شعبية بين رجال التربية، حيث إنه يتطلب درجة عالية من المهارة، ويستلغز الكثير من الوقت. وهو مكلف، في حين أن ما يتمخض عنه من مكتشفات قد لا يجد تطبيقاً مباشراً، وقد لا يؤدي إلى نتائج علمية.

وينبغي أن نتذكر مع هذا، أن التوصل إلى النظريات لها القدرة على التفسير وال ضبط والتنبؤ في العلوم الاجتماعية، بما فيها التربية، عمل بطيء حيث أن الموضوع معقد جداً، ولكن المرء إذا تجاهل البحث الأساسي، فهناك خطر في أن تصبح التربية، دون داع، عرضة لجماعات الضغط، والمعتقدات الجامدة التي تقوم على الهوى، أو التفضيل الشخصي، أو الخبرة المستمدة من عيانات محدودة من الأطفال.

وعندما لا نركز التربية التجريبية على قاعدة نظرية، فإنها يمكن أن تعطى إحساساً زائفاً بالملاءمة، وإذا أهمل البحث الأساسي، فهناك أيضاً خطر الفشل في تكوين نواة من الباحثين المتمرسين في معالجات التصميمات والمشروعات المعقدة للبحث، الذين يثقون بأنفسهم ويقدراته.

أهداف البحث التربوي،

لا تختلف أهداف البحث التربوي عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي:

تحسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الثانية، إلا أنه مازالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المتخلفين في المهارات الأساسية للقراءة، وهناك حاجة إلى نظرية جديدة تقوم بما يلي:

(أ) تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.

(ب) تتنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.

(ج) تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثر في التخلف في القراءة. حتى يمكن التغلب عليه، ومنعه، بطرق أكثر فاعلية، مما هو متاح لنا حالياً.

ويقترح تايلور (١٩٦٦) أن ما يميز البحث التربوي عن غيره من البحوث، هو أن البحث التربوي يتضمن في القلب منه، أحكاماً عملية تستند إلى قيم. وهو على حق في تأكيد ذلك على الأحكام في البحث التربوي. على أنه

من وجهة نظرنا، فإن الباحثين في الفروع الأخرى من العلوم الاجتماعية ينبغي أيضا أن يكونوا واعين بحاجات مجتمعاتهم، وبالأراء السائدة، كما أنهم يصدرين أحكاما قيمية فيما يتعلق بالمجالات المعرفية التي سيعملون بها، حيث أنهم مهتمون أيضا، في بعض الأحيان، بحل المشكلات التي تساعد الإنسان على التصرف بشكل أفضل.

ولا يوجد بحث، مهما كان مجالا انتمائيه، منعزل عن الأحكام القيمية، بمعنى أنه ينبغي اتخاذ قرارات - في ضوء الأراء والمعارف المعاصرة - لاختيار الموضوعات ذات القيمة، وتلك التي يمكن بحثها. والتي يحتمل أن تأتي بدفع عملي للإنسان إن عاجلا وإن أجلا. وقد يكون هناك كثير من الجدل حول الاتفاق على ما هو ذو قيمة بما سيأتي من ورائه نفع.

ويلفت تابلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون في أن المشكلات الهامة في التربية تتضمن أحكاما خلقية، في حين أن البحث بالمعنى الذي تناولناه في هذا الكتاب لا يسهم في حلها إلا بقدر صغير. إلا أن هذا اتجاه متطرف من جانب هؤلاء الفلاسفة، وهو اتجاه لا يلقى قبولا واسعا. أو مع هذا، فينبغي الاعتراف بأن الباحثين الذين لديهم دراية بالأحكام العملية، والقيم التي تحدد ما ينبغي عمله أو عدم عمله في المجال العملي للتربية، هم الذين يقدمون أفضل عون للبحث التربوي.

نقاط أخرى جديرة بالاعتبار هي البحث التربوي^(٨)،

دعنا نعود مرة ثانية أن كثيرا من المعلمين لا يحبون النظريات. وينبغي أن نسلم بأن الطريقة العملية، وأي طريقة أخرى وصفت في هذا الكتاب، لا تعنى بالأحكام القيمية.

ولكن إذا تقرر أهداف التربية. ظهرت مشكلات لا حصر لها. ويمكن تطبيق أساليب البحث العلمي في حلها. لأنه إذا لم يحدث هذا، فسوف يستمر المعلمون في الاعتماد على خبراتهم الشخصية، أو على السلطة، أو على المحاولة وإصلاح الخطأ، وغيرها من الأساليب للتوصل إلى قرارات فيما

يتعلق بالكثير من الأمور، وقد تكون هذه الطرق، ذات قيمة، وقد لا تكون، ولكن عند الدوصل إلى نظريات بالطريقة التي سبقت الإشارة إليها (هذه النظريات قد تتراوح بين نظريات التعلم، ونظريات الإخفاق في القراءة) فلا تصبح هناك فجوة بين النظرية، وما يجرى فعلا. لأنها بنيت على حقائق. ومع أن ما قدم للمعلمين حتى الآن كانت نظريات ضعيفة، ويحتمل أن يظلوا يتعاملون مع مثل هذه النظريات لبعض الوقت، فينبغي ألا يعميهم هذا عن حقيقة أن التنبؤات التي تأتي بها النظرية الجيدة، تجعل الرجل الذي يفاخر بأنه عملي واقعي، شديد التخلف.

وينبغي التأكيد. مع هذا، على أن الكثير من البحث الذي يجرى حاليا في التربية. لا يعتمد على وجهة نظر نظرية دقيقة، فكثيرا ما لا تعرض الفروض بوضوح، ولا يجرى البحث عن الأدلة التي التي تتفق أولا تتفق مع النتائج التي تترتب على الفروض، ولو أن الباحث قد تكون لديه فكرة عامة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات، ولا زال البحث التدريوي في مرحلة جمع الحقائق، وحتى لو استخدمت أساليب متقنة في تحليلها، فهذه البحوث دراسات بعدية لرتجاعية إلى حد كبير.

ولا ينبغي أن تكبّل همم القراء، إذا لم يجدوا في البحوث التي تنشر نظريات جديدة، أو فروضا واضحة، وهذا التحذير ضروري بعد التأكيد الذي أوليناه في هذا الفصل لدور النظرية في البحث. وبالنظر إلى أننا سننقد البحوث التي لا تقوم على أساس نظري.

وحتى تساعد المعلمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد فيما يلي عددا من الأسئلة لتوجههم لكيفية الحكم على قيمة بحث ما:

• هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدودا، سيكون عوناً على حل قضية هامة، أو على حل مسألة نظرية؟

• هل صيغت المشكلة في عبارات واضحة وخالية من الغموض؟

• هل تمت مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث بطريقة ملائمة؟

- * هل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تدله على أى الحقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع، حتى يسعى للحصول عليها؟
- * هل صيغت الفروض التى يرجى اختبارها بوضوح؟
- * هل تم إيضاح المسلمات، التى بنيت على أساسها الفروض؟
- * هل ذكرت النتائج التى تترتب على الفروض بوضوح، حتى لا يكون شك فيما يجرى اختباره؟
- * إذا لم تذكر أى فروض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التى ترتبط بها المتغيرات، وأنه يسير فى البحث، مسترشدا بهدف ما؟
- * هل صيغت المتغيرات المستخدمة فى البحث بعبارات تجعل قياسها قياسا دقيقا ممكنا؟
- * هل أسفر استخدام أدوات وأساليب القياس عن معلومات صادقة يوثق بها؟
- * هل يعطى تخطيط البحث بيانات - توفر معلومات ضرورية لاختبار الفروض؟
- * هل بالغ الباحث فى التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة؟
- * هل التحليل مجرد انعكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يغوص إلى ما بين المتغيرات من علاقات؟
- * هل قبول أو رفض الفروض متنافعه مع البرهان الأحصائي؟
- * هل ذكرت العوامل التى يمكن أن تكون قد أثرت فى النتائج، والتى لم يمكن التحكم فيها؟ وهل كان هذا بوضوح؟

المصادر والهوامش

- ١- عبد الباسط حسن، أصول البحث الاجتماعي، (القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٦٦) من ص ٢٠-٣٥.
- ك. لوفيل وك. س. لوسون، كيف نفهم البحث التربوي، ترجمة: ابراهيم بسيوني عميرة، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩)، الفصل الثاني.
- ٢- عبد الباسط عبد المعطى وعادل الهوارى، فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، (الأسكندرية دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦)، ص ١٢.
- ٣- المرجع السابق، ص ١٣-١٤.
- محمد على محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمى، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣) من ص ٥٥-٦٥.
- ٤- المرجع السابق، ص ١٤.
- ٥- سمير نعيم أحمد، النظرية فى علم الاجتماع، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩) ط ٢، ص ٣٣-٣٥.
- محمد على محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمى، مرجع سابق، ص ٥٩-٦٩.
- عبد الباسط عبد المعطى وعادل الهوارى، مرجع سابق، ص ١٥-١٦.
- ٦- ك. لوفيل وك. س. لوسون، كيف نفهم البحث التربوي، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.
- لويس كوهين ولوارنس مانين، مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة: كورنر كوجك ووليم عبيد، (القاهرة، الدار العربية للنشر، ١٩٩٠)، ص ١٠٠-١٥٠.
- محمد على محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمى، مرجع سابق، الباب الثانى.
- ٧- ك. لوفيل وك. س. لوسون، كيف نفهم البحث التربوي، مرجع سابق، ص ٣٠-٣١.
- ٨- المرجع السابق، ص ٣٣-٣٥.

الفصل الثاني

المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية

- أولاً، ماهية التاريخ.
- ثانياً، فلسفة التاريخ.
- ثالثاً، مدى عملية منهج البحث التاريخي.
- رابعاً، الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي.
- خامساً، أهمية دراسة تاريخ التربية.
- سادساً، منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية.
- سابعاً، ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية.

الفصل الثانى

المنهج التاريخى بين الذاتية والموضوعية

أولاً: ماهية التاريخ

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقد كانت تعنى فى القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا المفهوم فى عصر اليونان والرومان. ومع إختراع فنون الطباعة والتصوير أرتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار ورصد سير الأبطال والزعماء والقادة.. إلا أن هذه التعريفات - على الرغم من وجاهتها يعوزها الدقة والأمانة والعلمية. وأصبح التاريخ ينظر إليه على إعتبار إنه العلم الذى يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمعات من المجتمعات البدائية المشاعية إلى عالم اليوم.. فالتاريخ هو مرآة لتطور الواقع المعاش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة فى المجتمع وكذا القوى المسيطرة على وسائل الإنتاج- على إعتبار أن من يملك - يستطيع أن يسيطر وأن يتخذ قراراً.. وأن يدفع بعجلة المجتمع نحو تحقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولاً بفهم الإنسان وتطوره... وذلك من خلال حركة المجتمع الإنسانى.. وأخذ التاريخ أيضاً بمحاولة ربط العال بالمعلومات والأسباب بالمسببات وأن يجعل من كل الواقع المتشعب والمتراعى الأطراف شيئاً له نظامه وإنسجامه إضطراراً وإلزاماً بحكم التسلسل والتوالد المنطقى. فالتاريخ بناء منطقى لعالم الإنسان. وإن كان الأمر كذلك فإنه ينبغى كى يكون البناء متين الأسس وفى مأمن من مزالق الخيال - أن لا يهمل مؤرخ التاريخ أى مظهر من مظاهر الواقع، إذ هذا الإغفال قد يؤدى إلى عدم الفهم حيث أنه يستحيل علينا فهم الإنسان فهماً صحيحاً - والإنسان هو موضوع علم التاريخ - إذا أكتفينا بإحصاء الكوارث والأحداث. إذ الإنسان كل لانفهمه مالم نعتن أيضاً بحياته الإقتصادية والاجتماعية والسياسية والتشريعية والعقائدية والأدبية والفنية والعقلية عامة. وغير ذلك

مما يكونه ويكون بيلته وماهيته . لذا نرى المؤرخ اليوم يلجأ إلى تخصص أدق فأدق حتى يتمكن من أداء رسالة التاريخ، وحتى يتمكن من إعانتنا على فهم ذاتنا أكثر فأكثر . وذلك أن سبل التاريخ في تشعب مستمر كلما إزداد موضوع بحثه تعمقاً واتساعاً وكلما إزداد وضع الإنسان تعقداً، أى كلما إزدادت إنسانية الإنسان تكاملاً على مر التاريخ ويفضله .

إذن هناك حركة جدلية بين الإنسان والتاريخ . فالتاريخ يضع الإنسان ويكشف الإنسان هو الذى يصوغ التاريخ ويصوره . لولا الإنسان لما كان هناك تاريخ . وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جدلية يتوق الإنسان من خلالها، ويفضل الإنحصار على تناقضاته المتجسمة فى إجهاضات الحضارة المتتالية، إلى إنسانية أكمل فأكمل . هذه الحركة الجدلية توجه الإنسان بلاريب . ولكن هذه الحركة، فى نفس الوقت ، لم يكن ليكون لها جنود لولا الإنسان ذو اليد والرؤية والعقل، لأن الإنسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافع لنا .

ويتفق ذلك مع تعريف بن خلدون عالم الاجتماع والفيلسوف والمؤرخ العربى ، حقيقة التاريخ إنه خير عن الاجتماع الإنسانى، الذى هو علم عمران العالم، ومايعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل الدوحش والتأنس والعصبيات، وأصناف التقلبات للبشر بعضهم على بعض وماينشأ عن ذلك عن الملك والدول ومرتها ، وماينحله البشر بأعمالهم ومساعدتهم من الكتب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث فى ذلك العمران بطبيعته من الأحوال، ^(١) ويريد بن خلدون أن يجعل من التاريخ أداة كشف عن سر الاجتماع الإنسانى وعن خروج هذا الإنسان من الدوحش إلى التأنس، بفضل الصراع الجدلى الذى يعبر سبيله ، عبر على متجددة نحو أنسان أكمل ، عن طريق الرقى المستمر لنا شئى حتماً .

وفى لغتنا العربية تأتى كلمة التاريخ والتأريخ والتوزيع والإعلام وتاريخ شئى من الأشياء قد يدل على وقته الذى ينتهى إليه، مضافاً إليهما ومع

خلال هذا الوقت حوادث ومانع، ويقول السخاوى إنه من يبحث عن وقائع الزمان من حيث تعيين الوقت وموضوعه الإنسان والزمن.^(٢)

وكلمة تاريخ فى لغتنا هى المقابل لكلمة History فى اللغة الإنجليزية وكلمة History فى اللغة الفرنسية، وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية History بمعنى التعلم أو المشاهدة أى كل مايتعلق بالإنسان منذ بدأ يدرك اثارة على الأرض.

ولقد استعمل أرسطو كلمة «هستوريا» بمعنى السرد المنظم لمجموعة من الظواهر الطبيعية سواء جاء ذلك السرد وفقاً للتسلسل الزمنى أم جاء غير ذلك، ولا يزال هذا الاستعمال شائعاً فيما نسميه «التاريخ الطبيعى» وقد تدل كلمة «تاريخ» على مطلق مجرى الحوادث الذى يصنعه الأبطال أو تصنعه الشعوب^(٣) ونحن لانستخدم كلمة تاريخ الآن إلا فى حالة السرد المرتب زمنياً وفى المعنى العام صارت كلمة تاريخ تعنى مافى الإنسان، ولهذا وضع لها الألمان كلمة تحمل نفس المعنى وهى Geeschichte المشتقة من الفعل الألمانية Geschahene بمعنى يحدث، ولكن الواقع أن كلمة تاريخ تعنى مجموعة الأحداث التى وقعت فى الماضى. والتى تقع حالياً، ثم التنبؤ على هدى ذلك وفى ضوءه بما سوف يقع مستقبلاً.

ومفهوم هذه العبارات يقطع بأن التاريخ يتناول الماضى والحاضر والمستقبل، وذلك ليس من خلال سرد الحوادث أو سير الأبطال أو تسجيل الوقائع، ولكن من خلال حركة جدلية قائمة بين الإنسان والعالم بمعنى أن التاريخ يعنى فى النهاية حركة تطور المجتمع الإجتماعية وحركة نشوء وإرتقائه من خلال الصراع الدائر بين قوى الإنتاج ووسائل الإنتاج والعلاقات القائمة بين من ينتجون ومن لاينتجون، حيث أن كل من هذه القوى تحاول البقاء بالسيطرة على الأخرى وفرض نفوذها عليها وفى ثنايا هذا يظهر الأبطال والزعماء والقادة الذين تدفعهم ظروفهم الإقتصادية والإجتماعية إلى محاولة تغيير المجتمع ودفعه إلى الأمام، والتاريخ هورؤية كل هذا ومحاولة رصده والتنبأ بالمستقبل له من خلال معرفة الماضى ودراسة الحاضر.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نصل إلى مايلي: (٤)

- موضوع التاريخ :

كأى علم آخر من العلوم - هو الكشف عن نوع معين من الحقائق والعلاقات والصراع القائم بين الإنسان وقوى الاستغلال فى المجتمع ومحاولة الإجابة على الأسئلة التى تتعلق بما بذلته الإنسانية من جهود منذ كانت فى سبيل تطورها ورفيها

أما طريقة التاريخ :

أو منهج البحث فيه فهو تفسير الوثائق، والوثيقة هى الشئ الذى يرجع إلى زمان ومكان معينين، وتحمل معلومات ذات طابع خاص، يفكر المؤرخ فيه ويعمل على تفسيره .

أما هدف التاريخ :

فهو فى عبارة موجزة - وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست أعنى بذلك مجرد معرفته بخصائصه الشخصية التى تفرق بينه وبين غيره من الناس، وإنما أعنى أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان، ومايستطيع أن يعمل وأن يقدم لبنى جنسه وهذا غير ممكن إلا إذا عرف الإنسان ماذا فعل فى الماض وماهى الجهود الذى بذلها فعلاً. وإذا فقيمة التاريخ ترجع إلى إنه يحيطنا علماً بأعمال الإنسان فى الماضى ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

ثانياً، فلسفة التاريخ

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق أن أوضحنا فإننا نعنى تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية والمشاعية إلى عصرنا الحالي، ومع دراسة كل التغيرات والتقلبات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق، أى أن الفلسفة تعنى فى جعلتها تفسير الحياه ومحاولة الإجابة عن التساؤلات الكبرى ولكن ماذا نقصد بفلسفة للتاريخ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان لأنه الكائن الواعى الوحيد بين الموجودات، ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة للتاريخ بالنسبة إلى غير الإنسان. والإنسان بدوره تاريخى، لأنه إنما يعمل فى الزمان ولا تاريخ إلا بالزمان ومن هنا إرتبطت كل نظرية فى التاريخ بنظرية الزمان والمكان.

١- هل للزمان بداية ونهاية،

من أجاب بالإيجاب إنقسموا إلى فريقين: (٥)

(أ) فريق حسبوا هذه المدة وفقاً لأحداث ومقاصد معينة، وهو فريق أصحاب النظريات الدينية فى الزمان وفى التاريخ الذين ربطوا الزمان بالخلق الأول ويمصير الإنسان فى الدنيا وبنهاية يرتبط بها حساب وعقاب وثواب ومن أبرز ممثليه «ثيلون ٢٥ ق.م - ٥٠ بعد الميلاد، بالنسبة إلى اليهودية، والقديس أوغسطين - ٣٥٤-٤٣٠، بالنسبة إلى المسيحية وابن خلدون (المتوفى فى سنة ٨٠٨هـ) بالنسبة للإسلام.

(ب) وفريق ربطوا تلك المدة بأحداث فلكية وكونية، بمعزل عن كل المعانى الدينية كما هو الشأن لدى علماء الفلك والإنثروبولوجيا الفلسفية وعلماء الحياه ومن حذا حذوهم من المؤرخين المتأثرين بالعلوم الفيزيقية والطبيعية مثل رينان Renan (١٨٢٣-١٨٩٢) أرنست هكسل Ernest Haekcel (١٨٣٤-١٩١٩).

٢- هل للتاريخ مسار واحد، أو التاريخ دوائر؟

فمن قالوا بالأولى تصوره معرضاً للروح المطلقة وهي تغض مضمونها على مر الزمان اللامتناهي، وأبرز ممثلي هذا الإتجاه هيغل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١) ومن قالوا بالثانية تصوره دوائر اما مقفلة وهي الحضارات المختلفة، أو دوائر يفضى بعضها إلى بعض ولها عودات Ricorso وبالفكرة الأولى قال اشبنجلر (١٨٨٠-١٩٣٦)، وبالثانية قال فيكو (١٦٦٨-١٧٤٤). وكل من هذين التصوريين مثالي وهناك تصور مادي سوف نعرض له فيما بعد.

وهي داخل هذه الإطارات العامة أثيرت مشاكل فلسفة التاريخ وهي :

١- وأولهما مشكلة النسبية في التاريخ وبخاصة مايتعلق منها بالقيم فأفضت إلى نظرية دلتاي، Dilthey في نقد العقل التاريخي (١٨٣٣ - ١٩١١) ويدلتاي تبدأ فلسفة التاريخ المعاصرة، ونظريات إشبجلر في نسبية القيم إلى الحضارة المنبثقة فيها، وآراء ماكس فيبر Max Fiber (١٨٦٤-١٩٢٠) في الربط بين التاريخ والإجتماعي، وماذهبت إليه المادية التاريخية عند كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨-١٨٨٣) وفريدريك إنجلز F. Angels (١٨٢٠-١٨٩٥) من الربط بين الإقتصاد المادي والتاريخي، وماقال به كارل مانهايم Karl Manehiem من إجتماعية المعرفة وآراء بند توكرونشة (١٨٦٦-١٩٥٢) في التاريخية المطلقة.

٢- وثانيهما مشكلة العلمية في التاريخ - وتدرج تحتها الاشكالات والخواطر التي فعلت بها دراسات توينبي وكارل بوبر Karl Popper .

٣- وثالثهما مشكلة التقدم والتخلف في مجرى التاريخ : هل هناك خط للتقدم يستمر قدماً أو تقدم وثم تخلف دون قاعدة ولاقانون، ومامن فيلسوف في التاريخ إلا وتعرض لهذه المشكلة أما إلماماً وإما تفصيلاً .

٤- ورابعهما إمكان التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ . وفي هذا ذهب البعض

إلى التفاؤل والبعض الآخر إلى التشاؤم، والبعض الثالث رغم إنه بمعزل عن كليهما وله تدباً بتنبؤات موضوعية غير تعويمية.

أولاً، التفسير المثالي للتاريخ،

على الرغم من التطور الذى لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر الماضية، وكذلك فى القرن الثامن عشر إلا إنه كان هناك شبه إجماع من العلماء والفلاسفة والمؤرخين على تفسير التاريخ تفسيراً مثالياً وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر، وسوف نختار بعض علماء التاريخ فى العصر الحديث لنعرض لأرائهم: (١)

١- جوهان جوتفريد هيردر (Johann G. Herder 1744-1803)

الذى يعتبر بحق مؤسس المدرسة الألمانية فى علم التاريخ. وتقوم فلسفة التاريخ عند هيردر على القول بأننا لابد أن ندرس الماضى لفهم مشاكل اليوم والغد، وقد شابه ابن خلدون فى تشبيه الجماعات الإنسانية بالمخلوقات الحية وقال بأن لها هى الأخرى أعماراً من الطفولة والصبوة إلى الشيخوخة، وأبدى ذكاءً بعيداً فى فهم التاريخ الأوربي المعاصر، وقد قال أن المؤرخ ينبغي أن «يحس» العصر الذى يؤرخ فيه إحساساً مباشراً، وابتكر لذلك فعلاً فى اللغة الألمانية هو Einfuehlen وقال أن هذا الإحساس المباشر هو الحاسة التاريخية ولهذا فإن الحس والإحساس das gefuehic له عند هيردر معنى خاصاً، وهو ممن قالوا بأن المؤرخ الحق هو الذى يستطيع أن يكون فكرة أو صورة عامة Gestalt عن العصر أو الشخص أو الظاهرة التى يكتب عنها. وقد حاول أن يثبت فى كتابه المسمى «آراء عن فلسفة تاريخ الإنسانية» أن التاريخ يخضع لقوانين كذلك التى تخضع لها الأشياء والطبيعة وقد قال بأن التاريخ يسير فى خط تقدمى واحد وتحدث عما سماء التوازن الداخلى للجماعات وأن كل جماعة حية سليمة ينبغي أن تحافظ على هذا التوازن وأن الاضطرابات والفوضى وعهود الظلم والتأخر تلجج عنها فقدان هذا التوازن، وكان يؤمن بأن الإنسانية ستصل يوماً ما عن طريق الفعل والتجربة إلى حالة من التوازن تستقر لها أسس العدالة والنظام.

٢- ليوبولد فون رانكله Leopold Von Ranke (١٨٨٦-١٩٧٥) :

كان رانكله عميق الإيمان بالمسيحية على المذهب اللوثرى (البروتستانتي) وكان مثالياً على مذهب «فيخته»، وتأثر باتجاه هيردر نحو الإعتراف بالجانب الإنساني أى البشرى فى التاريخ وقال بفكرة التطور العضوى للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردى فى توجيه الأحداث، ولكنه أنكر استخدام التاريخ للعظمة والعبرة، وهو مذهب مؤرخى الغرب ومعظم مؤرخى القرن الثامن عشر فى أوربا، وقال أن التاريخ ينبغي أن يدرس لذاته لا كوسيلة للتعليم والتهديب.

وأهم ما يميز به رانكله ودعا إليه قوله بأننا ينبغي قبل كل شئ أن نعرف الأحداث والأحوال العاصية كما كانت بالضبط، ودفعه هذا إلى الإهتمام بالوثائق ومخلفات الماضى إهتماماً بالغاً. فلكى نعرف عصرأ ينبغي أن نراه فى الأصول التى كتبت خلاله لا تلك التى كتبت عنه وأى شئ هو أصدق من الوثائق الرسمية ومكتابات الدول والأفراد وسجلات الحكومات والكنائس والمذكرات الشخصية وقد بلغ من حماس رانكله وتلاميذه لهذه الأصول أن إنتشروا فى الأرض يبدشون فى كهوف المحفوظات ورفوف الأديرة باحثين عن الوثائق فى حماس جعل الدول والإمارات والكنائس وغرف التجارة وبيوت الاشراف تهتم بتلك الأضابير وتنظيمها فنشأ علم الوثائق وأخذت قواعده تستقر وقامت دور المحفوظات وجماعات السجلات فى أوربا كلها وأقبل طلاب التاريخ يدرسونها وكأنهم كما قيل يؤمنذ نيران تقضى الليل فى قضم صفحات الكتب. وكان كتابه الأول المسمى «تواريخ الشعوب اللاتينية والجرمانية، طراز جديد من التأليف التاريخى يقوم على الإعتماد على الأصول.

والنظرية الأساسية التى جاء بها هى قوله بأننا ينبغي أن نصور الماضى كما كان بالضبط وهى غاية عسيرة كل العسر لم يوفق إليها هو نفسه فى الكثير من كتبه ثم إننا لانعرف كيف كان الماضى بالفعل هل نحكم إذا كان المؤرخ قد وفق فى تصويره دقيقاً أو لم يوفق، ولكن مذهبه دفع بالمؤرخين

إلى الإنصراف عن التصورات المثالية أو التخيلية للماضى والبحث عن الحقيقة كيفما كانت على قدر ما تسعهم ملكاتهم.

ويجدر بنا هنا أن نشير بأكبر ناقدى رانكله «يعقوب بوركهارت» (١٨١٨-١٨٩٧) الذى تتلمذ على يد رانكله وتخرج عليه فى برلين وقد نفر من جمود رانكله وقضائه على الجانب الشاعرى للتاريخ ولقد كتب ثلاثة كتب فى التاريخ على المذهب الجديد وهى : عصر قسطنطين الكبير (١٨٥٣) وحضارة عصر النهضة فى إيطاليا (١٨٦٠) وتاريخ النهضة فى إيطاليا (١٨٦٨-١٨٧٣) ثم أتبعها بكتابه المشهور : تأملات فى التاريخ العالمى وكلها كتب تجمع بين المنهج التاريخى الدقيق إلى جانب الإحساس الإنسانى والجمال.

٢- هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣٠)، (٧)

ولابد من الإشارة هنا إلى العلاقة بين آراء هيجل فى التاريخ ومحققه رانكله ومعاصروه. وجدير بنا الآن بأن نلقى نظرة على مجمل آرائه قبل أن ننقل إلى دراسة آراء مدرسة الماديين أى أصحاب التفسير المادى للتاريخ.

يعتبر هيجل فى جملة المثاليين الذين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ما هو موجود. ويستعمل هيجل هنا مصطلحاً خاصاً Monists هو الذى يمكن ترجمته أيضاً بعبارة الروح أو ما يسمى فى الإنجليزية Spirit .

ولكن هيجل كان يعنى به العقل أو الفكر، ولكنه ليس العقل أو الفكر الإنسانيين العاديين وإنما هو العقل الأعلى الذى يوجه الكون، وهذه الفكرة نبعث من إيمان هيجل الوثيق بالمسيحية وقد بسط فكرته تلك فى كتابه عن روح المسيحية وهو يرى فى المسيحية أو روح المسيحية اجتماع العنصريين الإلهى والإنسانى، أى الروح والبدن أى الكنيسة والدولة والعبادة والحياة، والتقوى والفضيلة، هذه الثنائية المسيحية كان هيجل يراها فى الكون كله. وقد كان المفكرون الماديون يقولون أن الفكر يحكم الدنيا فكانوا بهذا يعطون العقل الإنسانى أكثر مما يستحق أو يستطيع، وكانوا بذلك واحدين der Geist أو

فى تفكيرهم . أما هيغل فكان ثنائياً يؤمن بأن هناك عنصرين متميزين يختلف كل منهما عن الآخر وهما الروحى والمادى وهما يجتمعان فى روح أو فكر واحد der Geist يعتبر القوة العليا التى تحرك كل شئ، وهذا هو العقل المطلق .

فلسفة التاريخ عند هيغل بناء على ما سبق هى سعى الجماعات الإنسانية للإنتقال من حالة الهمجية والوحشية إلى مستوى الدولة ذات النظام والقانون، وقد وفق هيغل فى ميدان فلسفة التاريخ توفيقاً جعل الناس يضمنونه دائماً فى عداد المؤرخين . وبالفعل كان هيغل مؤرخاً واسع الفهم والإدراك للتاريخ ويفضل هذا الإدراك وصل بفلسفة التاريخ على مذهب المثاليين الذين يؤمنون بالفكر والعقل المطلق الذى يسير الأحداث فى الكون ويعتبرونه مثلاً أو مثلاً أعلى، وأن التاريخ على هذا الاعتبار ان هو إلا عملية طويلة مقدرة بقدر يأخذ فيها كل حادث أو ظرف مكانه ومبرراته على ضوء مسار التاريخ فى مجموعة وقد أهتم هيغل إهتماماً خاصاً بالتطور الإنسانى للدولة وهنا يتفق هيغل مع رانكله الذى قال أن الدول أفكار الله ويريد بذلك إنها تقوم بتقدير الله سبحانه .

ولكن مثالية هيغل لاتعين الإنسان على تفسير الحركة الدائمة للتاريخ إنها ترضى الفيلسوف أو الفعل الفلسفى الذى يفتنه منطق هيغل الدقيق، وطريقته فى الجدل التى تكشف عن ذكاء خارق، ودقة ذهن لاتجارى ولكننا عندما ننتهى من إستيعاب مذهبه ونفهم أن الفكر أو الفكرة أو العقل المطلق أو المثال هو كل موجود أو روحه بتعبير أدق، وأن المادة نفسها ليست إلا صورة من صور وجود العقل المطلق أو الفكر، نجد أنفُسنا قد خرجنا من ميدان التاريخ تماماً، وإننا عاجزون عن الإستفادة من هذا التفلسف الرفيع فى فهم أى حادث كبير من حوادث التاريخ . أن الفيلسوف يجد متعة كبرى عندما يجد هيغل يقول : أن التاريخ إنما هو تفتح ذلك العقل الكونى (المطلق) واتساعه فى الزمان . ولكن المؤرخ لايدرى ماذا يفعل بهذه العبارة .

ولقد قال هيغل أن فلسفة التاريخ هى التاريخ منظور إليه بذكاء وبالفعل

يرى القارىء لكتاب هيجل فى فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص، نظرات بالغة الصدق على حضارات العصور القديمة، ولكنه عجز تماماً عن إدراك العوامل التى أدت إلى سقوط روما مثلاً. وهذا هو الذى جعل «رانكله» ومدرسته يجهدون أنفسهم فى جمع الوثائق والمخططات والمحفوظات ودراستها بعناية، باحثين عن العوامل التى حركت تاريخ البشر شأنهم فى ذلك شأن المحقق الجنائى الذى يفحص كل صغيرة وكبيرة يعثر عليها فى مسرح الجريمة بحثاً عن أدلة توصله إلى الحقيقة ثم يعد ملفاً كاملاً للقضية ويضعه بين يدى القاضى والقاضى هنا هو القارئ الذى يهلك فى قراءة مؤلفاته للمؤرخين الذين ألقوا على مذهب رانكله متأثرين بمثالية هيجل وأثقلوا كتبهم بهوامش وإشارات إلى المراجع تزيد حجماً على النص نفسه ولا يصل فى نهاية الأمر إلى حقيقة الواقعة التاريخية التى يقرأ عنها.

ثانياً : التفسير المادى للتاريخ ، (٨)

ولكن نفرأ من المؤرخين إتجهوا من أول الأمر إتجاهاً مادياً فى دراسة التاريخ وفلسفته إذ إنهم اعتبروا الإنسان كغيره من الكائنات الحية الطبيعية يسعى إلى رزقه وحماية نفسه وجعلوا رأيهم منصبا فى البحث عن العوامل الداخلية التى تدفع الإنسان أو الجماعات البشرية إلى الحركة وكلها فى نظرهم عوامل مادية. أى إنهم نظروا إلى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ الطبيعى فكانت مؤلفاتهم أكثر واقعية وأقرب إلى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا جانباً العامل الروحى أو الدين أو الفكر ونظروا إلى المادى وحده فعرفوا بإسم الواحديين Monists أو أصحاب المذهب الواحد بخلاف المثاليين أو الثنائيين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه العقل المطلق الرفيع ونزعات البشر.

ولن نستطيع دراسة جميع أولئك الماديين ومذاهبهم فذلك مطلب يطول وسنلتقى بالظاهريين منهم الذين يحددون معالم الطريق إلى المادية التاريخية التى توجد فى كتابات كارل ماركس وانجلز وسان سيمون.

١- سان سيمون Saint Simon (١٧٦٠-١٨٢٥) ومدرسته :

يعتبر من ألمع رجال الفكر الثورى فى فرنسا بل أوربا كلها عاش سان سيمون فيما بين سنتى ١٧٦٠-١٨٢٥ فهو من الممهدين للثورة الفرنسية وصانعى فلسفتها، وهو يحسب فى العادة بين علماء الاجتماع الإقتصاديين . وهو نفسه كان يقول أن ميدانه هو الفيزياء الاجتماعية وكان يحسب إنه يستطيع تحليل المجتمع تحليلاً فيزيقياً بأن يجعل من التاريخ علماً يقيناً كغيرة من العلوم الطبيعية . ولكى يصل إلى ذلك عكف على دراسة تاريخ أوربا منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية . وأمتدى إلى أن هذا التاريخ يلخص فى صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسميهم بالطبقة الثالثة والطبقتين المتوازيتين اللتين تستفيدان من جهود العاملين وهما طبقة النبلاء (الملوك ورجال الإقطاع) وطبقة كبار رجال الدين والاكليروس وقد أبدى سان سيمون ذكاء بعيداً فى دراسة تلك وشرح لنا كيف أن الملوك أيّدوا الطبقة الثالثة فى صراعهم مع أمراء الإقطاع خلال العصور الوسطى ومن مظاهر هذا التأييد تلك الحقوق التى منحوها لسلطان المدن من تجار وصناع الذين كانوا يكرهون إمراء الإقطاع الذين كانوا يستغلونهم وكانت نتيجة ذلك ظهور المدن الصناعية الغنية وسكانها وهم البورجوازين الذين تزعموا الطبقة الثالثة فى نضالها مع أمراء الإقطاع ثم قادوها بعد ذلك فى صراعها مع الملوك (الثورة الفرنسية وما تلاها) .

وبذلك يكون سان سيمون أول من تنبه إلى أن صراع المصالح الاجتماعية أو مصالح الطبقات الاجتماعية هو السبب الرئيسى فى الحركة التاريخية وأول من تنبه إلى حرب الطبقات وحرب المصالح ودورها الكبير فى حركة التاريخ .

وفى هذا الطريق سار أحد نبيهاء وتلاميذ سان سيمون ، أوجستان تييرى A.J. Thierry ، (١٧٩٥-١٨٥٦) وقد عاش تييرى بعد أحداث الثورة الفرنسية وتحمس لمبادئها تحمساً شديداً إستهواه نظام الكومون-La

Comune Parisienne أى الحكومة المحلية الاشتراكية التى قامت فى العاصمة الفرنسية أثناء الثورة وهى أول تجربة فى تنظيم الحكم على أساس إشتراكى متطرف، فأخذ يدرس تاريخ جمهور الناس أو مايسمى بالطبقة الثالثة وألف فى ذلك كتاباً من أربعة مجلدات سماه «مجموعة وثائق غير منشورة عن تاريخ الطبقة الثالثة»، فسر فيه التاريخ على إنه صراع بين الطبقات ومصالحها وقال فيه إن الطبقة العاملة هى أساس الإنتاج ومصدر الثورة، وإنها كانت دائماً فى كفاح مع الطبقات القوية المستبدة للوصول إلى حقوقها وهاجم الفكرة القائلة بأن التاريخ من صنع الأبطال وعظماء الرجال وتساءل: «أتريدون أن تعلموا على وجه الصحة من الذى أنشأ مؤسسة ما أو من الذى وضع خطة مشروع عظيم؟ إذن فابحثوا عن الذين إحتاجوا إليه بالفعل أولئك هم أصحاب فكرته الأولى وإرادة العمل من أجله، وهم أصحاب الفضل الأكبر فى تحقيقه، وعلى هذا الأساس لا يكون وليم الفاتح بطل الغزو النورمانى لإنجلترا وإنما الأبطال الحقيقيون هم الزراع النورمان الفقراء فى شمال غربى فرنسا الذين دفعتهم حاجتهم إلى الأرض إلى الإندفاع نحو إنجلترا باحثين عن مجال حيوى فسيح، وهنا فقط تصد وليم لقيادتهم .

وبذلك فلقد كانت هناك إرهابسات أولى لمحاولة تفسير التاريخ تفسيراً مادياً على يد سان سيمون وجماعته، أى أن هذا التفسير لم يرقى إلى مستوى الكمال الذى يصبح بنظرية محكمة القواعد والشروط - إلا إنها كانت محاولة على الطريق... إستكمل بعد ذلك ماركس هذا التفسير ووضع فى شكله النهائى وصاغه وفق فلسفته فى المادية التاريخية والمادية الجدلية.

٢- كارل ماركس (Karl Marx) (١٨١٨-١٨٨٣)

يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين أساسية فى سيره وتطوره وهذه القوانين هى التى تشكل المنهج الماركسى فى تفسير التاريخ .

القانون الأول : التغيير من الكم إلى الكيف ،

إن التغيير الحادث فى جميع الظواهر الطبيعية والإنسانية هو التغيير من الكم إلى الكيف ، ويتم ذلك التغيير طفره إذ لا يعرف حد فاصل فى تدرج التغيرات الكمية عندما يستحيل الكيف إلى كيف آخر ، فانتقال الماء إلى ثلج أو إلى بخار بإنخفاض أو إرتفاع تدرجى فى درجة الحرارة إنما يتم طفره دون تدرج فى عملية التحول ، فالتغيير التدريجى فى الكمية لا يصاحبه تغير تدرجى فى الكيف ، كذلك تحول مادة كيميائية إلى أخرى ذات خصائص متباينة فى عملية التفاعل الكيميائى ونفس الشيء فى إنصهار المعادن وفى تحول الحركة إلى حرارة أو الحرارة إلى حركة فهناك دائماً طفره فى التحول من كيف إلى آخر .

إن هذا التحول المفاجئ ليس فى عالم الطبيعة فحسب ولكنه كذلك فى عالم الإنسان ، بل أن ظهور الإنسان نفسه طفرة ، أى أن هناك تحولاً جذرياً كيفياً فى تطور الكائنات الحية الذى يبدو من الناحية الكمية تدريجياً ، ولقد سبق أن أشار أرسطو إلى أن تغيراً تدريجياً طفيفاً تستحيل عنده الفضيلة إلى رذيلة ، ولقد أشار نابليون إلى أن اثنين من المماليك يغلبان ثلاثة من الفرنسيين ولكن ألفا من الفرنسيين يهزمون ألفا وخمسمائة من المماليك ، إن هذا التغيير المفاجئ أو الطفرة فى تطور المجتمع هو مانسميه بأسم «الثورة» فهى من ناحية حصيلة تغير كمى تدريجى ولكنها من ناحية أخرى تغير كيفى مفاجئ نحو الوضع الجديد حيث تختفى الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية القديمة لتبرز فجأة أوضاع جديدة .

القانون الثانى : تدخل الأضداد وصراعها ، (٩)

ليس العالم جزئيات منعزلة قائمة بذاتها ، ولكن كل ظاهرة تشكل وحدة عضوية يكمن التناقض فيها إذ هى لا تتغير بسبب علل خارجة عنها بل كمية التناقض والصراع فى أعماقها وذلك هو سر التطور ، فالتناقض هو القوة المحركة للتاريخ الطبيعى والإنسانى معاً ، وإنكار ذلك

يعنى افتراض سكون الكائنات وموتها بل أن الحركة الآلية البسيطة لاتتم إلا بوجود الأمتداد : فعل ورد فعل، جذب ودفع، قوة طرد مركزية وقوة جذب مركزية بل حتى داخل الذرة : نواه موجبة والكثرون سالبة، ويصدق على عالم الطبيعة هو أشد وضوحاً فى الحياة العضوية فهضم الغذاء وتمثيله معناه أن شيئاً هو كذا فأصبح غير كذا بل أن هناك جوانب متناقضة فى العلوم الفعلية كالرياضيات والمنطق فالمنحنيات المتناهية فى الصغر تنطبق على المستقيمات والجذر التربيعى لكمية سالبة يشتمل على تناقض لأنه كمية لامعقولة ويستخدم المسندل فى المنطق والتحليل والتركيب معاً وهما عمليتان متضادتان.

وليس هذه العمليات المضادة منعزلة بعضها عن بعض ولكنها متداخلة متفاعلة ويتعذر العزل بينهما إلا فى التصور الذهنى فقط إذ من المستحيل فى عالم الواقع الحصول على طرف دون وجود الطرف الآخر، ذلك أن طرفى التناقض يسند كل منهما وجوده من الآخر. وصراع الجانبين هو المضمون الداخلى للحركة والتطور والمتناقضين يتعايشان فى حقيقة واحدة، كالحياة والموت، والملاك والفلاحين، والبرجوازيين والبروليتاريات والإستعماريين والمستعمرين، كلا الجانبين المتناقضين يميل فى ظروف معينة إلى الإنتقال إلى الجانب الآخر، فالبروليتاريا الثائرة تصبح حاكمه بعد إن كانت محكومة، وينقلب الملاك إلى مستأجرين لأرض لهم بينما يصبح المستأجرون ملاك.

القانون الثالث : نضى النضى (١٠) ،

إن تحليل قانون أنتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفيه، وقانون وحدة وصراع المتضادات يبين لنا إنه نتيجة لعمل هذين القانونين تكم عملية لا نهاية لها، عملية استبدال بعض الظواهر والأشياء بأخرى، وأنتقال المتضادات بعضها إلى بعض. فهل من وجود لنزعه موضوعية ما، لاتجاه ما، فى هذا الاستبدال الدائم للواحد بالآخر، فى هذا الصراع المتواصل بين الجديد

والقديم، بين المولود والفانى؟ وإذا كانت توجد هذه النزعات الموضوعية للتطور، فما هي؟!

حول هذا السؤال دار أيضاً ويدور صراع بين مختلف المذاهب والنظريات. وقد اكتسب هذا الصراع طابعاً حاداً، بشكل خاص، فى قضية اتجاه التطور الاجتماعى. ففى فترة التطور الصاعد للرأسمالية، كان ممثلو الفلسفة البرجوازية يدينون بفكرة التقدم الاجتماعى، ويؤمنون بالإنسان ويقدرته، وبإمكانية خلق عالم يسوده العقل والعدالة، لقد اعتبروا العالم الرأسمالى السائر آنذاك فى طريق الحلول محل الاضطهاد الاقطاعى، والظلم الانسانى، عالماً يسوده العقل. كانت هذه اعتقادات تقدميه لا يمكن التقليل من أهميتها.

بيد أنه نشأت فى هذه الفترة نظريات تشاؤمية تشير إلى تطور الفلسفة الرأسمالية، وخاصة فى فترة الامبريالية، أصبحت دوافع التشاؤم أكثر قوة، وأخذ ايدىولوجيو الرأسمالية يفهمون حتمية موت الرأسمالية التى مضى زمانها، كانهيار للمجتمع الانسانى والثقافة الانسانية. وبرز الفلاسفة من أمثال «نيتشة»، و«شبنجلر» لنظريات تننبأ «بأفول نجم اوروىا» وأخذت تنتشر أفكار عن «الدورة الخالدة» وسير التاريخ إلى الوراء.

عند تحليل عملية انتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفية، وصراع المتناقضات، رأينا أن التطور يتضمن فى نفسه عاملاً قانونياً، الزامياً، هو النفى. فالتبدلات النوعية تعنى نفى النوعية القديمة وبدون النفى ليس بالامكان انتقال الواحد إلى الآخر. ثم أن صراع المتضادات يتم بظفر متضاد على آخر، مما يعنى أيضاً نفى الاول وتوطين الآخر. فالنفى بالتالى ليس عاملاً ثانوياً، مرتبطاً بعملية التطور من الخارج، بل هو مشروط قانونياً بجوهر التطور ذاته. أن النفى هو نتيجة التطور عن طريق انشطار الوحدة ونشوء الجزئيات والاتجاهات، والقوى التى ينفى بعضها بعضاً فى الظواهر والأشياء.

إن قانون نفى النفى الجدلى هو قانون التطور، لهذا فعندما يتحدث الجدل

عن النفي، فهو لا يقصد أى نفي كان، بل يقصد النفي الذى يستخدم كمقدمه، النفي كشرط للتطور. أن النفي فى الجدل لا يعنى قول «لا، ببساطة أو التصريح عن شئ بأنه غير موجود، أو القضاء عليه بأية وسيلة كانت. إن النفي المفهوم جدلياً، والمعير عنه تعبيراً صحيحاً هو هذه الـ «لا، التى تحتوى فى الوقت ذاته على «نعم، أى وحدة النفي والاثبات.

لقد عكس الفن العالمى فى صور ساطعه نوعين من النفي مختلفين من حيث طبيعتهما : النوع الأول : هو النفي الهدام، الذى يتصف بالريه والشك المطلق فى كل شئ. والنوع الثانى : هو النفي الذى يعتبر مقدمه للانتقال إلى الاحسن والاكمل، ويكون بمثابة مصدر للتقدم. أن شخصية الشيطان فى «فارست، للشاعر الالماني جوته، تمثل بتفكيرها وبكل فلسفتها النفي «العارى، للنفي كهدف بذاته مهما كلف الثمن.

«إننى أنفى كل شئ - وفى هذا تكمن حقيقى : فكل هذه القذارة الموجودة على الأرض لا تصلح إلا لأن تنهار تحت قصف الرعود، أفليس من الافضل لهم اذن الا يولدوا أصلاً. أن كل ما يسميه الناس شراً : الرغبة فى الهدم - الاعمال والافكار الشريرة أن كل هذا يشكل طبيعى.

هنا نجد الشيطان «ميفيستوفل، يتفوه بالكثير من الأفكار النقدية الصحيحة عن العالم القديم. وروح النفي الملائمة له تتصف ببعض النواحي الايجابية، اذ أنه يسخر بقوة من كل ما هو أسن وفاسد فى الكون، بيد أنه مفعم لعدم الايمان فى امكانية الانتقال إلى الافضل. أن «فارست، ينفى أيضاً، ولكنه ينفى كل ما فات أوانه وكل ما يعرقل التقدم، فهو يؤمن بالانسان وبالعقل الانسانى وهو شديد الظماً إلى كل ما هو كامل ورائع.

وبالاضافة إلى أن النفي شرط التطور، فهو أيضاً تعبير عن مواصلة التطور وتواليه، تعبير عن الصلة بين مراحل التطور المختلفة وعوامله، بين ما ينفى، وبين ما ينفى. وهذه أهم ناحية فى النفي. أن النفي الجدل لا ينبغى فهمه كانهقطاع فى التطور، كنفى للصلات بين القديم والجديد. أن الصلات

بينهما قائمة بفعل أن الجديد يولد لا من لا شيء، بل أن القديم فقط . والصلة تجد تعبيرها في أن الجديد يتمسك بكل ما هو ايجابي في القديم .

وعلى هذا فالقديم في حركته الوالدة للجديد، لا يرى بكل بساطة من قبل الجديد بل يزاح . والمفهوم الفلسفي لكلمة الازاحة يعنى، النفي والحفظ، في وقت واحد، نفي الوضع السابق، وحفظ كل ما هو ايجابي في الجديد، كل ما حققه التطور السابق .

وأخيراً نطرح السؤال التالي : لماذا يسمى هذا القانون الذى ندرسه بقانون نفي النفي؟

او لا يمكن الاكتفاء بمفهوم النفي وحده؟ او لا نفقد، بشكل مصطنع، صورة التطور عندما نعرض مفهوم النفي المزدوج . نفي النفي؟ جوابنا هو أن التطور الموضوعي ذاته، يحتوى على هذا النفي المزدوج، ومفهوم «نفي النفي»، يعكس فقط العمليات التى تتم بشكل مستقل عن وعينا .

لقد رأينا أن ما يبرز بصفه النفي، يتبدل بدورة، مع الزمن، ويتحول إلى نوعية جديدة أى ينفي نفسه . وهذه السلسلة من النفي لا نهائية . وأن لمن الخطأ الظن بأن هذا التطور يجرى بشكل سلس وبدون تناقضات، الواقع، أن التطور التصاعدي السائر إلى الامام، عن طريق النفي، يتم بشكل تناقضى، وأن جوهر نفي النفي، أو ضرورة النفي المزدوج فى كل شكل تطورى على حدة، ينتج عن الطابع التناقضى للتطور بالذات وعن مفعول قانون وحدة وصراع المتناقضات .

وبذلك يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين يدركها العقل الإنسانى، وهذه القوانين حتمية أى أنها تفرض نفسها لأنها ناتجة عن حركة التاريخ نفسه . وإذا أدرك الإنسان هذه القوانين إستطاع أن يقرر صوره مستقبل الجماعة الإنسانية وهذه القوانين ليست مثل قوانين العلوم، وإنما هى حقائق متعلقة بطبيعة العمل والإنتاج وطريقة توزيع الثروة بين المواطنين فإن الثروة تنتج عن العمل والعمل به من يعملون بأيديهم أو بطعنهم ومواهبهم،

فلا بد أن تعود ثمرته حتماً على أولئك العاملين أنفسهم فإذا استولى عليها منهم غير العاملين من أصحاب السلطة أو الطبقات غير المنتجة كالإشراف ورجال الدين والوسطاء التجاريين والمضاربين، اختل توازن المجتمع وأصبح من الضروري إعادة التوازن إليه أما عن طريق ثورة هادئة تتم شيئاً فشيئاً بفضل إدراك أصحاب السلطان لطبيعة الأشياء أو ثورة عنيفة تعلم نظام المجتمع القائم وتقيم محله نظاماً جديداً.

ويقول ماركس أن الأحوال والأوضاع الاقتصادية لأى جماعة هى التى تحدد صورة نظامها وكل مظاهر حضارتها. فإذا أردنا أن نفهم نظام أى مجتمع ونظامه السياسى أو حتى طبيعة عقيدته الدينية وإنتاجه الفنى والفكرى ، فلننظر أولاً إلى نظامه الإقتصادى هو الإنتاج ونوعه وأساليبه وطريقة إستعمال أو توزيع ثمراته. والإنتاج نفسه، سواء أكان يدوياً بدلياً أو آلياً متطوراً لا يظل دائماً على مستوى واحد وأسلوب واحد.

فهو يتطور دائماً أو على الأقل يطور باستمرار، أدواته وصورته وطريقة توزيعه وهذا التطور للإنتاج أى للوضع الإقتصادى يستمر وحتى مهما كان بطيئاً، وتطوره هذا هو الذى ينتج عنه تطور المجتمع الذى يقوم عليه : وكل نظمه Super Sturcture وقوانينه وماتقوم على ذلك كله من أفكار وعقائد وآداب وفنون، وكل مايسميه الماركسيون : البناء الفوقى.

المظهر الخارجى العلوى للمجتمع Super Sturcture ،

ويقول ماركس فى شرح نظريته تلك ، أن الناس فى أثناء قيامهم بإنتاجهم لمعيشتهم يقيمون فيما بينهم علاقات معينة ضرورية لهم، ولا مفر لهم من إقامتها، لأنها مرتبطة أشد الارتباط بإنتاجهم نفسهم وعلاقات الإنتاج هذه تطابق درجة معينة من تطور قواهم الإنتاجية المادية.

ومجموع علاقات الإنتاج هذه يشكل صورة البناء الإقتصادى للمجتمع أى أنه الأساس الواقعى الذى يقوم عليه المظهر الخارجى العلوى الذى ذكرناه وهذا المظهر الخارجى العلوى يشمل القوانين والنظام السياسى وأشكالاً معينة

من الوعي الإجتماعى التى تسود فى أى مجتمع من المجتمعات ومعنى ذلك أن الإنتاج المادى لجماعة ما هو الذى يحدد صورته نظامها الإجتماعى السياسى والفكرى بصورة عامة فليس وعى الناس هو الذى يحدد صورة حياتهم ومستواها الإجتماعى بل العكس هو صحيح صورة حياة الناس ومستواهم الإجتماعى هما اللذان يحددان درجة وعيهم .

ولقد قال ماركس وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة : ليس بين أبناء العصر من لقى مقناً وإقتراء عليه أكثر مما لقيت، ولكن هذا المقت والإقتراء قد إستحالا بعد موته إلى قداسة وتمجيد بين أتباعه فليس بين مذاهب الفلسفة الحديثة مذهب أبعد أثراً أو أكثر إنتشاراً من الماركسية سواء رضينا أو أبينا - والتى أصبحت تشبه عقيدة يعتنقها أكثر من ثلث البشر فى هذا العصر .

وبعد أن عرضنا لكلا التفسيرين فى فلسفة التاريخ، سوف نعالج فيما يلى لمدى علمية البحث التاريخى .

ثالثاً: مدى علمية منهج البحث التاريخي

إن التاريخ في نظر «هيرودوت»، والذي لقب بأبو التاريخ كان مجرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع. وقد أستمع الوضع هكذا حتى جاء «توسيد بدز»، ووضع أغراضاً أخرى لتسجيل التاريخ غير التسلية والمتعة. فلقد رأى أن مؤرخ التاريخ عليه أن يضع أمام الإنسان صورة حقيقية صادقة بقدر الإمكان عن حوادث الماضي. وقد جعل المصدق عاملاً أساسياً في تسجيل حوادث التاريخ. لأنه كان مقتنعاً بأن هذا المعيار يجعل التاريخ مفيداً للإنسان.

وهكذا حقق «سيدر» غرضاً ثقافياً بحثاً من كتابه التاريخ ودراسته. وقد كان يميل إلى لون معين بالذات من الثقافة التي تقدم من خلال الدراسة التاريخية ألا وهي الثقافة السياسية. لأن تسجيل الحوادث والأحوال السياسية في نظره كان في الكثير من المعرفة السياسية.

ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخون تباينوا في أغراضهم من كتابه التاريخ فمنهم من كتب تاريخاً قصيصاً وكانت غايته المتعة فقط ومنهم كتب تاريخاً تثقيفياً وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتابته. وهكذا ظل هذين النوعين من كتابة التاريخ مع بداية القرن التاسع عشر تقريباً وهذا النوع هو «التاريخ العلمي».

إن تغييراً جذرياً قد حدث لدراسة التاريخ في القرن التاسع عشر - ونقصد بذلك استخدام المؤرخين للطريقة العلمية في دراسة التاريخ. وقد بدى لو كان هذا الحدث أدى إلى خلق نوع جديد من التاريخ. وتفسير مفهوم التاريخ تماماً في القرن التاسع عشر حتى أطلق على هذا القرن «قرن التاريخ».

ولكن كأي شيء جديد لقي هذا الإتجاه معارضة من النقاد الذين أنكروا أن يكون التاريخ مفهوماً علمياً. وأعتبروا أن التاريخ سوف يظل فناً من فنون الأدب. وهكذا إحتفظ المؤرخون القصاصون والمؤرخون المثقفون بأهميتهم حتى القرن التاسع عشر.

إلا أن الاتجاه الجديد لإستخدام الطريقة العلمية إستمر على يد كثير من المؤرخين وعلى رأسهم «ليوبولد فون رانكه» الذى يعتبر أول من أستخدم منهج العلوم الطبيعية فى مقدمته التى ألفها تحت عنوان «مقدمة أول التواريخ» وكان يهدف من خلال مقدمته هذه أن يصور الماضى بالضبط وبصورة دقيقة تتيح الإستفادة منه فى الحاضر ثم ظهر بعد ذلك كتاب (تاريخ الحضارة فى إنجلترا) لبكل H.T. Buckle وأبرز هذا الكتاب الخط الواضح الجديد لمؤلفه فى كتابه التاريخ فقد كان «بكل» مقتنعاً بأن تصوير ماحدث ليس أمراً كافياً لأن هذا التصوير يعد سلسلة من الحقائق الجزئية. والحقائق الجزئية لتاريخ الإنسان التى يتم دراستها بدقة لاتزال تنقصها عملية ربط تجعل منها كلاً متصلاً واحداً. فلا بد إذن من الكشف عن القوانين التى تحكم الحقائق الجزئية من أجل إستنباط القواعد العامة لها. وهذا الأمر يحدث فى كافة العلوم الأخرى.

وقد رسم «بكل» الأسلوب الأمثل لدراسة التاريخ بالصور العلمية. فقد رأى أنه لكى يتمكن المؤرخ من إتباع الطريقة العلمية فى دراسة التاريخ فعليه أن يقوم أولاً بقراءة العديد من كتب التاريخ وبعد ذلك يقوم بعملية ربط الجزئيات التاريخية بعضها ببعض ويستخلص منها قواعد عامة وبذلك يصبح المؤلف أو المؤرخ التاريخى حجة فى الموضوع الذى يتناوله حيث يكون ملماً بالجزئيات ولديه القوانين التى تفسر تلك الحقائق الجزئية.

ولكن رغم محاولة «بكل» لجعل التاريخ يتبع منهج العلوم الطبيعية إلا إنه لم يستطيع لعدة سنوات هو وخلفاءه من بعده أن يقنعوا المفكرين بأن التاريخ يمكن أن يرقى إلى مستوى القوانين التى تماثل قوانين العلوم الطبيعية. وهكذا مضى جزء كبير من القرن التاسع عشر وبقي التاريخ يعنى لمؤرخيه «مجرد التصوير الدقيق للماضى» ولم يحقق العلم الذى كان يحلم به «بكل» والذى يختص بمسألة إستخلاص قوانين عامة للتاريخ. إلا أن ماركس إستطاع بعد ذلك الوصول إلى مثل هذه القوانين التى سبق عرضها.

ولكن إذا أمعنا النظر فى فكرة «بكل» عن إستخلاص قوانين عامة تكشف

عن الحقائق الجزئية للتاريخ لوجودنا إنها لم تكن جديدة . فقد قال بها فولتير من قبله ولكن بصورة أخرى وذلك عندما أسس تاريخ الحضارة في القرن الثامن عشر . فقد كان لفولتير وأتباعه من بعده مذهباً في دراسة التاريخ ألا وهو تتبع التطور في الأحداث من خلال كل ما هو عام من الصور والأفكار والمشاعر والأعمال .

وكانت فكرة تتبع الأحداث هذا أساس فكرة « بكل » في البحث عن القوانين بالإضافة إلى أنها كانت الخلفية الأساسية التي قام عليها مذهب « كارل لابزخت » في مفهومه الذي يعرف « بالمفهوم التطوري للتاريخ » ، وذلك في أواخر القرن التاسع عشر ونفس هذا الإصطلاح أى إصطلاح « التاريخ التطوري » يعتبر التسمية الأخرى لإصطلاح التاريخ العلمى الذى يستخدم اليوم .

(١) مدى علمية التاريخ ،

وكثيراً مايساء فهم التاريخ وكثيراً مايوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو إنه تحصيل حاصل وإنه بذلك أبعد من أن يكون علماً كبقية العلوم الأخرى ، ولكن السؤال الذى يطرح نفسه ؟

هل التاريخ علم ؟ وكيف يكون التاريخ علماً ؟

ونقول رداً على ذلك :

أن التاريخ أصبح مع بداية القرن العشرين علماً كسائر العلوم الأخرى وما إصطلاح « التاريخ العلمى » الذى يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لإصطلاح التاريخ التطورى الذى عرف في أواخر القرن التاسع عشر .

ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساساً على مايسمى « بالنقد التاريخى » ، الذى يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخى ويشتمل أيضاً على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخى إذن الذى أنبنى عليه التاريخ فى مطلع هذا القرن هو الذى هم له السبيل لكى يكون تاريخاً علمياً .

ولكن هل هذا النقد التاريخى أمر مستحدث فى بداية القرن العشرين ؟

إن النقد التاريخى له جذوره العميقة التى ترجع إلى العصور القديمة حيث عرف مثل هذا النقد وتطور وأزدهر بعد ذلك فى عصر النهضة .
أن المفهوم العلمى للتاريخ بدأ ينتهى فى النصف الثانى للقرن التاسع عشر سواء كان ينظر إليه على أنه تاريخ تطورى أم تاريخ علمى فهذه مسألة إختلاف فى التسمية فقط ، ولهذا كان مفهوم التاريخ العلمى أو التاريخ منظور إليه كعلم فى حاجة إلى تعريف دقيق وهذه مشكلة لازالت قائمة حتى اليوم .

وعلى الرغم من تباين وإختلاف تعاريف التاريخ إلا أنها جميعاً تلتقى على أن التاريخ «علم» ، والتعريف الأمثل للتاريخ ينبغى أن يتضمن المفاهيم السالفة للماضى جنباً إلى جنب مع المفاهيم الحاضرة له كما ينبغى أن يتضمن الأسلوب التاريخى نفسه . ومن أمثلة التعاريف الحديثة للتاريخ :

«التاريخ هو الصيغة الفعلية التى تصوغ فيها مدينة حكايتها عن الماضى، أى الصيغة التى تتناسب تطور المدينة أو الشعب وتقدمه من خلال العلاقات الإنتاجية والاجتماعية فى المجتمع» (١١)

(ب) الضيق بين الطريقة العلمية المتبعة فى دراسة كل من التاريخ والعلوم الطبيعية ،

لقد سلمنا أن التاريخ «علم» ، مثل بقية العلوم الطبيعية الأخرى إلا أننا يجب أن نوضح أن هناك إختلاف كبير بين الطريقة العلمية التى يتبعها الباحث الطبيعى فى دراسته وبين تلك التى يتبعها المؤرخ من أجل الوصول إلى الحقائق .

وهذا الإختلاف يتبلور فى أن غالبية العلوم الطبيعية تتناول بالدراسة حقائق يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة . على عكس التاريخ الذى يتناول حقائق ليس من الممكن ملاحظتها بصورة مباشرة . بل أن التوصل لا يكون إلا عن طريق ماتخلف عنها من آثار . وهذا يجعلنا نميز بين الحقائق التى تعرف بطريقة مباشرة وهذه يطلق عليها اسم «حقائق تاريخية» Historical

Facts وبين الحقائق التي يتوصل إليها بطريقة غير مباشرة فهي حقائق غير تاريخية، وكلها حقائق إما مسألة التاريخية، وغير التاريخية فمرجعها للطريقة نفسها التي تتبع في الوصول لهذه الحقائق.

وأغلب معرفتنا بالعلوم الطبيعية نعد حقائق غير تاريخية حيث أنها وصلت إلينا بطريقة تاريخية أو بصورة غير مباشرة.

وثمة إختلاف آخر بين الحقائق العلمية وحقائق التاريخ وهو أن حقائق العلم الطبيعي تتميز بأنها تكون حاضرة دائماً بنتائجها كما أن هذه النتائج يمكن أن تختبر بالتجربة المتكررة على عكس الحقائق التاريخية التي مضت وتلاشت بفصل الزمن. وربما تكون هذه نقطة هامة تؤخذ ضد التاريخ كعلم. حيث يرى البعض إنه من سمات العلم التجريبي الذي يؤدي إلى صياغة النظرية أو القانون العام الذي يؤدي بالتالي إلى التحكم والتنبؤ وهذا لا يحققه إلا التاريخ.

إلا أن هذه نقطة مردودة عليها، فالتاريخ أصبح علماً عندما سعى إلى الوصول إلى القوانين عامة من الحقائق الجزئية. ونظراً لإختلاف مادته عن المادة العلمية للعلوم الطبيعية فإنه لا يستطيع إجراء تجريب أو شيء من هذا القبيل على ظواهره ووقائعه التي يدرسها. ولكن علم التاريخ يحقق ما تحققه العلوم الأخرى من عمليات تحكم وتنبؤ وتعميم فالنتائج التي تتوصل إليها الدراسة التاريخية يستفاد بها في وضع الاحتمالات للحوادث والوقائع التي تحدث في الحاضر. أي يتم التحكم في ظروف الحاضر في ضوء ما حدث في الماضي. ولهذا عملية التحكم والتنبؤ أمراً أصبح من الممكن تحقيقه لعلم التاريخ - إلا أن تحقيقه لهذه السمات يكون أيضاً بقدر معين وليس بدرجة شبه مطلقة كما هو الحال في العلوم الطبيعية. وذلك يرجع إلى أن الحقائق العلمية يمكن أن تعتبر متساوية على وجه العموم من حيث درجة احتمالها أما الحقائق التاريخية فتختلف من حيث احتمال وقوعها بإختلاف المصادر التي تستند لها. (١٧)

وهناك قاعدة تقول أن الحقيقة لا تكون حقيقة إلا إذا أتفق مصدرين

مستقلين على تقريرها . لهذا فلا بد على المؤرخ أن يبحث عن مشاهدين على الأقل لحقائقه . وهذه مشكلة في حد ذاتها تواجه المؤرخ ولكن الحال يختلف بالنسبة للمخلفات المادية فتقريرها يكون بالرجوع للأثر نفسه أى بالرجوع للأثر نفسه يمكن إختيار الوصف وتحقيقه بصورة قاطعة وكذلك فى حالة الوثائق : فتقرير أو إختيار وثيقة ما يأتى بالرجوع للوثيقة نفسها ولا يكون هناك حاجة لمصدر آخر .

أما عن الأقوال المأثورة فيجب على المؤرخ أن يثبت أن القول المأثور قد قيل وهذا كافي للإثبات وجوده . أما بالنسبة لأغلبية الحقائق التاريخية فيحتاج المؤرخ فى تقريرها لمجموعة من الشاهدين . وهذه هى القاعدة العامة ولكن أحيانا قد لا يجد المؤرخ إلا شاهداً واحداً ، أو مصدراً واحداً يؤكد به وقائعه وفى مثل هذه الحالات هناك احتمال التشكيك فى صحة مثل الوقائع . إلا أنها لا تكون مرفوضة من قبل المؤرخ لمجرد إنه يجد اثنين أتفقا عليها .

وهكذا فمثل هذه الوقائع التى تستند إلى مصدر واحد يمكن أن تكون صحيحة إلا أنها تعتبر حقيقة بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة .

وقد يرفض المؤرخ بعض الروايات والوقائع رغم وجود مصادر عديدة تؤيدها ، ورغم إنها تعتبر صحيحة طبقاً للقاعدة العامة - لمجرد إنها تتعارض مع ما يعتقد إنه من طبائع الأشياء أو قوانين الطبيعة . وذلك يمكن له استنباط زيف حقائق معينة بالرجوع لحقائق أخرى يؤمن بها . أى أن المؤرخ يمكنه تقرير حقائق عن طريق الاستدلال من حقائق أخرى . وهذه الإستدلالات يكون لها نفس قوة الحقائق التى إستنبطت منها .

وابعاً، الطرق المستخدمة في

منهج البحث التاريخي

لاشك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي، طرق ذات إرتباط وثيق بالمادة التاريخية. وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد، وهي ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة. ونحن نستطيع أن نقول أن المنهج التاريخي يتألف من مجموعة من الطرق أو العناصر الآتية: (١٣)

١- الثقافة الواسعة

٢- إختيار الموضوع

٣- جمع المادة

٤- نقد المادة

٥- ترتيب الحقائق وتنسيقها

٦- إنشاء الصيغة التاريخية - كتابة المادة.

١- الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي نقرأه في الكتب تعتمد أساساً على إتساع ثقافة الكاتب وإتقانه لمنهج البحث التاريخي، كما تعتمد على إستعدادة، وملكانه الشخصية ومدى تمذعه بالصفات التي تعينه على إستنباط النتائج ودلالاتها.

ولاشك أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لا بد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح، والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماماً إنه بصدد مهمة شاقة تقتضى منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمثور، والتاريخ في هذا كله لا يختلف عن غيره من سائر العلوم، فالمعرفة بعامة متداخله متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علماً مستقلاً تماماً عن العلوم الأخرى، فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله.

إنها بلا شك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التي تعينه على فهم المحفوظات والوثائق والنصوص الأصلية . والجغرافيا أيضاً من العلوم المساعدة لإرتباطها الوثيق بالتاريخ . والإقتصاد حيث تأثر العلوم الإقتصادية على مسار التاريخ وتحدد إتجاهاته الرئيسية وكذلك الأدب- الإحاطة بغنون الرسم والتصوير والنحت والعمارة فى عصر من العصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث فى التاريخ . وعلى الباحث فى التاريخ أن يزود نفسه بعلوم المنطق والفلسفة والإجتماع وعلم النفس والقانون، فكلها تفيد فى البناء التاريخى لموضوع الدراسة، وفى عقد المقارنات وتفسير الظواهر، بحيث يخرج التاريخ متكاملأ وشاملاً ومحددأ لحركة تطور المجتمع بكافة جوانبها .

٢- إختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثانى من عناصر المنهج التاريخى وعملية إختيار موضوع تاريخى معين لدراسته والكتابة فيه تتصل إتصالأ وثيقأ بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التى تتطلبها البحث فى هذا الموضوع وهى فى الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى للكتابة التاريخية، ومن واجبه أن يعرف فيها وقتأ كافياً حتى يستقر على مايريد، ويضمن قدرته على المعنى فيه .

ويختلف موضوع البحث بإختلاف وضع الراغبين فيه فمثلاً طالب الجامعة المبتدى فى التخصص لاىستوى مع طالب الدراسات العليا الذى أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ يتطلع للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لاىستوى مع المتخصص الكبير الذى أمضى حياته فى كتابة التاريخ .

وبعد إختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسئولأ عن إختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذ المشرف أن يتحقق من ذلك، لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدى وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة فى تحمل المسئولية . وتقوم على النقد الحر الذى يتقبله الأستاذ من تلميذه، كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل .

ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لا يستطيع الإستقلال بإختيار موضوع بحثه، لأنه لم يلم إلماً كافياً بالعصر الذى يريد الكتابة فيه ولكن هذا لا يبرر أن يعلى الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويوجهه فى صبر وإناء، وأن يطلب إليه مزيداً من القراءة فى الموضوع وماحوله، حتى يصبح قادراً على الإختيار الموفق بنفسه فتلك مسئوليته وحده.

والباحث فى مرحلة الماجستير يعتبر قائماً بدراسة إبتدائية فى مجال التخصص ولهذا فنحن نتجاوز عن إلزامه بالإتيان بالجديد فى الحقل التاريخى ونكتفى بالجهد الذى يبذله مخلصاً فى تحصيل المادة التاريخية من أصولها، ثم تصفيتها وترتيبها وعرضها عرضاً سليماً، ولعله ينتهى بعد ذلك إلى جمع شتات موضوع كان متناثراً فى كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة... لقد أدى خدمة فى مجال التاريخ وإن تكن متواضعة (وهذا يعكس مطالب الدكتوراه تماماً الذى يطالب أن يقدم جديد وإسهاماً فى الدراسة التاريخية).

٣- جمع المادة،

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخى ونعنى بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول مايقال فى هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخى هى مختبر المؤرخ، ومن ثم فلا بد أن يكون كل باحث على بيئة ودراية تامة بطريقة إستغلال المكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهذا الهدف، يتعلم منها الباحث أفضل السبل لإستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التى تهتم بالنسبة لبحثه ومامن شك أن أنفع أداة للباحث فى المكتبة هى فهرسها المختلفة سواء أكانت للموضوعات أو الأسماء والكتب وأسماء المؤلفين.

ومفروض أن كل باحث يكون على علم بمجموعة من أسماء الإعلام

وأسماء الأماكن التي تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الإعلام وإلى دوائر المعارف يبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المعلومات عن كل اسم من هذه الأسماء كما يظهر بحد من أسماء المراجع التي يزيل بها كل مقال يكتب عنها في القواميس ودوائر المعارف.

كذلك نعتم على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة في عدة مراجع في وقت واحد ليرى كيف عالجها أصحاب هذه المراجع وذلك هو مانسميه بالقراءة المقارنة التي تساعد على معرفة أوجه القوة وأوجه الضعف في الأفكار المختلفة عن الموضوع الواحد.

ومن اليسير جداً أن يحتفظ بفهرس موجز للكتب التي لا يمكن الإستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائماً، وأهم ماينبغي الإحتفاظ به هو :

- ١- قائمة بأسماء بعض كتب المراجع
 - ٢- فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.
 - ٣- دائرة من دوائر المعارف ويحسن أن يكون من تلك المتخصصة في مثل الدراسة.
 - ٤- قاموس من قواميس الإعلام.
 - ٥- قاموس مختص في حقل البحث الذي يتناوله الباحث.
 - (إقتصادي - ديني - إجتماعي - تربيوي - فلسفي)
 - ٦ - دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.
 - ٧- مجموعة للوثائق المتعلقة بعصر البحث.
- والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذي أختار منه موضوع بحثه وهي أيضاً تعدد بمراجع تعينه في عمله. ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان، والإطلاع على المصادر والمراجع التي إستعانوا بها.

٤ - نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذى يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتمدنا المصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحياناً وغير مباشرة أحياناً أخرى . وأقصد بالمعلومات المباشرة تلك التى تأثت عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها . كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التى نستنبطها من دراسة مخلفات الإنسان وآثاره . كذلك آثار الأدوات نفسها .

إن شاهد العيان الذى يكتب لنا ما رأى بعينية وما شارك فيه بنفسه يمدنا بمعلومات مباشرة ولهذا نجد فيها كثيراً من التفاصيل الدقيقة ، وقد نجد فيها تصويراً لروح العصر ولكن ذلك لا يعلى أن تأخذ كتاباته قضية مسلمة ، لأنه لا يستطيع دائماً أن يحيط بمختلف جوانب الحدث وهو قد لا يستطيع أيضاً أن يخلص نفسه من آفة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الخوف من أصحاب السلطان وعوامل الرغبة فى المنفعة الذاتية .

والنقد نوعان هما :

١ - النقد الخارجى أو الظاهرى وهدفه دراسة مدى الأصالة فى المصادر والسبيل إلى ذلك هو التثبت من صحة الأصل التاريخى ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل ، وأسلوب الخط الذى كتب به ، وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه .

٢ - والنقد الباطنى أو الداخلى ، ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعالية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة . وهل كان واثقاً من صدق ماكتب ؟ وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التى تجعله واثقاً من هذا الصدق ؟

والأساس الذى يبنى عليه النقد بنوعيه هو الشك ، فيما ورد فى الأصل التاريخى ثم الدراسة الواعية للمتعمقة لكل مانقراً فيه لإستخلاص الحقائق ،

وتلك مهمة بالغة العسر، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصديق كل ما يصادف
هوى في نفسه، بينما يميل بنفس الدرجة إلى تكذيب كل ما يصطدم برغباته
وميو له ونحن لانستطيع أمام هذه الحقيقة أن يأخذ كل ما يصادفنا من
مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاتهم
وأهوائهم وما يعتقون من قيم.

٥ - إثبات الحقائق وترتيبها،

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة
واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي :

ذكرنا عند حديثنا عن النقد أننا نصل عن طريق الممارسة إلى
المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا، وهذه المعلومات قد تكون مطابقة
للواقع وقد لا تكون.

وإذن فإن عملية النقد وحدها لا تكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوة
في السبيل إليها، فمهام الخطوات الأخرى التي ينبغي أن نتخذها لنصل إلى
نتائج محددة وحقائق ثابتة نخرج بها من دائرة الشك إلى دائرة اليقين.
أول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته
إليها عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد
إلى بعضها، ثم يقارن بينها ويصل إلى رأى نهائى فيها.

ولكننا أحياناً قد لانجد غير رأى واحد في موضوع بعينه لأن هذا
الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مؤرخ واحد، وفي هذه الحالة ينبغي
أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يحسن ألا نعتبرها
حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذى
يتحمل مسئوليتها.

أما إذا تعددت الروايات في حادث واحد وتعارضت بصدها الأصول
والمصادر فإنه يحتم على الباحث أن يتتبع بعض القواعد التي تعينه على
الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه التناقضات، ويمكن
تلخيص هذه القواعد فيما يلي:

١ - لا يجوز للباحث أن يقوم بعملية توفيق بين الآراء المتعارضة، وإنما ينبغي السعي للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترف بفشله ولا بد من إثبات الآراء المتعارضة دون ترجيح واحد منها على الآخر.

٢ - إذا أتفقت الآراء في عبرة أصول على رأى بعينه، وشذ عن هذا الاتفاق رأى واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هي الأصوب، وربما يكون العكس هو الصحيح والنقد وحده هو الذي يفصل في الأمر.

٣ - إذا أراد الباحث أن يرجح رأياً على آخر، فعليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا عجز برغم ذلك فعليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع، وواجبه أن يستمر في البحث لعله يعثر على أدلة جديدة تدبر له الطريق.

٦ - إنشاء الصيغة التاريخية، (الصياغة)

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول ما يقال إنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب إفتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير، ذلك إنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو في الغالب أستاذ على قدر كبير من المعرفة بموضوعهم.. وهنا ينبغي على الأستاذ المشرف أن يذكر تلميذه دائماً بالقارئ العادي.

وينبغي على المؤرخ ألا يذكر اسم علم دون أن يقدمه في إطار معقول من التعريف ودون محاولة الاستعلاء على القارئ أعنى دون محاولة التحذلق. كذلك لا يجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعتمد إلى الاقتباس الطويل أو الاقتباس الذي تكرر كثيراً ومن الخير إذا لم يكن هناك بد من الإستهاد بنص طويل، أن يفرد له ملحقة في آخر البحث، حيث يستطيع صاحب البحث أن يقدم للنص ببضعة أسطر توضيح قيمته.

وقبل أن يبدأ الطالب المؤرخ فى كتابته ، يجب عليه أن يخطط مقاله أو الفصل ليعرف بدايته ونهايته ، وما سوف يقول بين البداية والنهاية ... بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ الباحث فى الكتابة مستعيناً بما لديه من ملحوظات دونها فى بطاقات ومن كتب ومجلات علمية مما ينبغى أن يكون دائماً تحت يده .

وهذا الأسلوب العلمى من المسودة الأولى لبحثه والتى قد تبدو وكأنها ملحوظات موضوعية ومصفوفة كقوالب الطابق ، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته من أساسها كانت خاطئة وأن النتائج (التي وصل إليها) لا تنبع من حوادثه وهنا ينبغى عليه أن يبدأ الكتابة من جديد .. وتكرر هذه العملية فى المسودة الأولى والثانية والثالثة .. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلاً وموضوعاً أصبح قابلاً للصياغة النهائية وأنه مستوفى كل جوانبه البحثية .

خامساً : أهمية دراسة تاريخ التربية

هل هناك فائدة ما من دراسة التاريخ عموماً، وتاريخ التربية على وجه الخصوص؟ والحق أن من أفضل الأشياء التي يجب أن نقوم بها هي أن نقرأ التاريخ.. ففي هذه اللحظات التاريخية التي تعصف فيها التيارات والخلافات بمصر والعالم العربي، وتترافق أمام الأعين عشرات الآراء والنظريات والفلسفات، فلن نجد أرضنا الثابتة إلا في تاريخ الوطن ولن نعرف طريقنا إلا إذا أدركنا في أى طريق سار هذا التاريخ من قبل.. وقبل أن يدرك الفلاسفة ذلك، أحس حكماء الشعوب بقيمة التاريخ بواقع من الميل الفطري للمعرفة.

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد الحوادث والأخبار والحكايات لكانت الإجابة محيرة ومخرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذى لا شك فيه أن الدراسة تتعدى ذلك إلى دلالات هذه الأحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على مجرى التربية والتعليم على وجه الخصوص.

فالتاريخ التربوي وإن كان أحداثاً أو وقائع وأن غايته كما نرى هي جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة ولا يتسنى ذلك مالم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة اللزعات التي تسود الوقائع والأحداث حتى تكتم فائدة الإقتدار في ذلك لمن يروقه في أحوال الدين والدنيا كما يقول بن خلدون والمؤرخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوى أحداث وحكايات وسير .

كذلك فإنه لأمل في قوم قطعوا جذورهم من ماضيهم لأن النمو إلى أعلى يتطلب أن تكون الأصول راسية من تحتها والتطور الطبيعي الذي يتجه في الاتجاه الإنساني الحقيقي هو الذي ينشأ من سلالة متصلة بالماضي ويفتح لدوافع الحاضر ويتطلع لأمانى المستقبل . إن أساليب حياتنا مستمدة من الماضي سواء رضينا أو لم نرض، نتأثر به سواء عرفناه أو جهلناه لأن ثقافتنا وأساليب تفكيرنا وعقائدنا وشعورنا نفسه وإحساسنا الفني بما هو جميل وما هو قبيح في مختلف الحواس السمع والبصر والذوق.. الخ كل ذلك يتأثر بالماضي ومستمد منه إلى حد بعيد ولا غنى لنا عن معرفة ذلك الماضي

القومى وتتبع سيرته مع الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما إنه لاغنى عن الإتصال بالعاطفة مع هؤلاء الجدد الذين سبقونا إلى الحياة فى ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الاختلاف عنها.

وإذا كان هذا رأى يصدق على التاريخ عموماً، فهو لا يقل عن هذه الدرجة من الصدق فى مجال التربية والتعليم فنظرة خاصة عميقة إلى بعض المشكلات التى تواجه حاضرتنا التعليمى مثل: (١٤)

(١) فقدان النظرية التربوية المتكاملة والتى تكون الأساس السليم لكل مايجرى فى عالمنا التربوى وتهدينا فى تخطيطنا لتحقيق آمال المستقبل.

(٢) إتساع الهوة بين مانطالب به المعلم من مسؤوليات جسيمة وبين مانعطيه له نظير القيام بهذه المسؤوليات.

(٣) شيوع الطابع النظرى فى معظم دراساتنا حتى فى المجالات العملية.

(٤) عدم إحلال التعليم فى مكانه الصحيح فى عمليات التغيير والتطوير والتطوير لمجتمعنا المعاصر.

(٥) التخبط فى سلطة إتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشبع جو من عدم الإستقرار.

(٦) غلبة الإحساس المؤقت فى تطوير التعليم، ويعدده عن الإستمرارية.

(٧) غلبة الشككية على كثير من المناهج وخطط التعليم وعلوم التربية.

ونقول أن نظرة إلى هذه المشكلات نجعلنا نشعر بهذه الحاجة إلى العفر وراء جذورها التاريخية، حيث إنها غالباً تراكمات تكاثرت عبر وخلال تجارب وأحداث الماضى بعيداً أو قريباً إذ بهذه الطريقة يمكن لنا أن نتصدى لها ونعالجها المعالجة الصحيحة القائمة على الأسلوب العلمى.

وإذا كان التجريب يعد عنصراً جوهرياً فى المنهج العلمى الحديث، وإذا كانت العلوم الإجتماعية أو بعضها على الأقل يعاب عليها فى عدم قدرتها

على إخضاع ظواهرها لمثل هذا التجريب، فإن الماضى يمكن أن يعد ويحق العمل، الذى تختزن فيه آلاف التجارب السابقة التى يمكن أن نهتدى بما وصلت إليه من نتائج فى تكييف الحاضر ورسم المستقبل.

فتجربة الفراغة فى التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الدينى دافعاً وباعثاً على القيام بأقصى الجهود فى سبيل الترقى الاجتماعى والطموح العلمى بإبتكار القواعد والطرق الرياضية - بناء الأهرامات - والنظريات والأفكار الطبيعية والكيميائية لتحنيط الجثث والأساليب العسكرية لبناء الأمبراطوريات.

كذلك لا تكاد نخلو مناهج إعداد المعلمين فى أى قطر من أقطار العالم الحديث من دراسة مستفيضة لتاريخ التعليم فى ذلك القطر وبصفة خاصة، كما لا نخلو من دراسة تاريخ التربية بصفة عامة. غير أن الإهتمام بدراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغى ألا يكون مقصوراً على الدارسين فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين وعلى المشتغلين بإدارة التعليم وتنظيمه والتخطيط له. بل ينبغى أن تتسع دائرة هذا الإهتمام فتشمل كل من يهمه أمراً بتطوير التعليم ورفع مستواه. ويؤكد ذلك أن بحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على أساتذة التربية والمتخصصين فى وزارات التربية والتعليم بل أصبح يهم أساتذة الجامعات من غير أساتذة التربية وأولياء الأمور، ورجال الصحافة وغيرهم من المتخصصين.

ولقد أظهرت السنوات الماضية إهتماماً شعبياً كبيراً بأمور التعليم فى بلادنا ويبدو هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغيرات التعليمية من مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب، كذلك أولت وسائل الإعلام والإتصال المختلفة قضايا التعليم إهتماماً متزايداً. كما أهتمت أيضاً بأمور التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، مثال ذلك اللجنة الوزارية للقوى العاملة ونقريتها الشهير عن سياسة التعليم فى مصر فى الفترة من ١٩٥٢ إلى عام ١٩٦٧.

ويؤكد جريفيثز Graves إننا ندرس تاريخ التربية لنفس السبب الذى من

أجله ندرس تاريخ أى حركة إجتماعية أخرى لكى نفهم الحدث من خلال وضعه فى إطاره التاريخى، ومن ثم نتعلم كيف نضبطه ونسيطر عليه أن «جريفيز» يحذرننا من الجهل بتاريخ التربية الذى قد يؤدى بنا إلى مسائل متعارضة فالفرد الذى يجهل أحداث الماضى عرضة لأن يأخذ بأحد الإتجاهين: (١٥)

أولاً ، رغبة منه أن يأخذ بكل أسباب التقدم فإنه يتعلق بكل ما هو جديد من إتجاهات أو نظم معتقداً إنه السبيل الوحيد إلى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما إذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ماذا كان هذا الجديد قد جرب من قبل .

ثانياً ، أو إعتقاد من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم فإنه لا يخرج عن المسار الآمن المضمون الذى رسمته التقاليد الراسخة وهكذا يسير متخبطاً فى أحد الإتجاهين أولاً ثم ينتقل إلى الآخر ثانياً، أما اذا وعينا دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن نلجأ فقط إلى الأساليب المعروفة والمطروقة كما أننا لا نندفع مع ذلك وراء كل جديد .

كما أن الباحث فى تطور النظم التعليمية والتربوية يستطيع أن يتبين أن دراسة تاريخ التربية عنصر هام لا غنى عنه للمشغولين بإدارة التعليم وتنظيمه . وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقويم النظم الحالية وتقرير السياسة التعليمية بل وعند التخطيط للمستقبل . فمن الملاحظ إنه فى خبرة ما بعد الحرب العالمية الثانية عملت الكثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة وإصلاح نظمها التعليمية .

وقد تضمن البحث فى أسس هذا الإصلاح مناقشات مستفيضة حول ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التربية ، وغير ذلك من الموضوعات التى تشير إلى عودة الإهتمام بالنظرية والفلسفة فى التربية وكذلك عودة الإهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته .

كذلك ظهر عما دار من مناقشات حول المشكلات التعليمية إلى الرجوع

إلى مصادر تاريخ التربية فمن المؤكد أن دراسة النظرية والفلسفة في التربية كان موضع إهتمام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن الحالى . وماحدث فى الولايات المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الاتحاد السوفيتى «سبوتنيك Sputnik» من مناقشات حول أهداف التربية ومحتوى المناهج لم يكن إلا إسترجاعاً لحوار كان دائر من قبل منذ عشرات السنين وأصبح موضوعاً من موضوعات تاريخ التربية ونعنى بذلك الصراع بين أنصار التربية التقليدية الذين كانوا يرون الإهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب العقلى للتلاميذ وبين أنصار التربية التقدمية الذين يهتمون أكثر بالتعليم والنشاط خارج الفصل ويطرق التدريس الحديثة . كذلك فإن الجدل الدائر الآن حول مناهج إعداد المعلم يثير فى الأذهان الصراع الذى كان قائماً بين أنصار الإعداد الليبرالى المتخصص وبين أنصار الأعداد التربوى المهنى .

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة إلى تاريخ التربية، إذ عندما يتحول الاختلاف فى وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية إلى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف فى هذا الصراع ضرورة الرجوع إلى الماضى ليعتمد منه تأييد لموقفه بالإضافة إلى ما تقدم فإننا نرى أن دراسة تاريخ التربية توضح لنا أمرين :

الأول : إنها تكشف عن العناصر الماضية التى تسربت إلى الفكر والتطبيق التربوى فى حاضرنا كما إنها توضح لنا نوع المشاكل التى تنشأ نتيجة مواجهه التقاليد التربوية الموروثة بظروف جديدة ومطالب جديدة .

الثانى : إنها توضح لنا كيف عمل السابقون على إيجاد حلول لمشاكل تربوية مماثلة لمشاكلنا وإن لم تكن ذات مشاكلنا .

بإختصار إننا لايمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية

الماضية التي تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا أن نقصيها وأن ندرسها وأن نستخلص منها دروساً وعبر قد تكون نافعة، ولنا الحق في أن نرفض منها ما نعتقد إنه غير مناسب لظروفنا المعاصرة، وأن نعدل فيها ما نشاء وينبغي أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفرض علينا طريقاً محدداً للمستقبل. هذا بالرغم من إنه لا يمكن أن نصل بدون هذه الدراسة إلى قرارات حكيمة تتعلق بأمور التعليم وأن دراسة تاريخ التربية ماهي إلا إحدى الوسائل التي ينبغي أن يتزود بها كل فهم بشئون التعليم عند إتخاذ قرارات صائبة بشأن تطويره، وكذلك يتزود بها طلاب كليات التربية باعتبارهم سوف يعملون في حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمصلحة في دراسة التربية وتاريخها .

سادساً : منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية

نظراً لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هي إتصالها بالماضي بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة في الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإلمام بكل حقائق الماضي وتفصيله ولا مفر من التسليم بأن معرفتنا بخبائيا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هي جزئية أو ناقصة في جانب كبير فيها ويصور لنا أحد المهتمين بدراسة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله :

« لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضي سوى جزء منه، لم يسجلوا مما تذكره سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن إلا جزء مما سجلوه وما بقي مع الزمن لم يسترخ نظر المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق، وما أمكن فهمه كان جزءاً فقط مما هو صادق، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته. »

ولذا كان على الباحث في التاريخ بصفة عامة وتاريخ التربية بصفة خاصة أن يتخذ أنسب الأساليب أو الطرق لمعالجة قضايا التربية ونظرياتها من التطور التاريخي ويمكن أن يتحقق ذلك بعدة طرق هذه الطرق تصلح للتاريخ ولتاريخ التربية حيث أن المنهج واحد ولكن على الباحث أن يختار الوسيلة أو الطريقة التي تناسب موضوع الدراسة سواء في التاريخ أو في تاريخ التربية وهذه الطرق هي : (١٦)

الطريقة الأولى :

يمكن لنا أن نسميها الطريقة الطولية في دراسة تاريخ التربية، وفيها تحدد بعض القضايا أو الاتجاهات التربوية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي ولدت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الاتجاه التربوي حتى يومنا هذا ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل « الدولة والتربية، أو « الفلسفة

والتربية، أو الدين والتربية، أو الإتجاه الديمقراطي في التربية أو المذهب المثالي في التربية أو الحرية في التربية عبر العصور ، ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حده لنعرف أصوله وأسس النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا في بلورته، ثم نكتشف أطرافه ومراحل تطورها المختلفة حتى صار على ما هو عليه الآن، أو حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

ولاشك أن هذا الأسلوب أو المسلك له مزايا عديدة وأهميته في إنه يعطى الموضوع الذي ندرسه الإستمرار الذي نريده . ونحن نقابع تاريخ الموضوع وتطوره . ومثل هذا الأسلوب أو الطريقة في دراسة التاريخ أو تاريخ التربية يمكن أن يسمى أيضاً طريقة المحاور حيث يتخذ الموضوعات كمحاور تستقطب الحقائق التاريخية حولها . كما تتخذ أساساً لتصنيف الفلاسفة وفقاً لموضوع الدراسة فإذا كان الإتجاه الديمقراطي منذ مولده حتى الآن وتعدد موقف فلاسفة التربية من هذا الإتجاه منذ بدأت رحلة الفكر التربوي مسيرتها الطويلة عبر القرون . وقد نلتهى في النهاية إلى الإتفاق على مؤيدى هذا الإتجاه ومعارضيه أو نبحت عن الأفكار المتناثرة التى تخدم الفكرة الديمقراطية كما عبر عنها فرد أو مجموعة من المفكرين . وربما توصلنا فى النهاية إلى نظرية شبه متكاملة عن الإتجاه الديمقراطي في التربية .

ويؤخذ على هذه الطريقة إنها تتناول جزئيات من التربية أو جوانب منها، كل جزء وكل جانب على إنفراد وهذا يفقد موضوع التربية وحدته التى ينبغى أن تدرس تاريخه وتطوره من خلالها كما يؤخذ عليها أيضاً إنها تودى إلى التكرار أحياناً، إذا ما عالجت كل موضوع على حدة من خلال إطار ثقافى واحد . ربما كانت هذه الطريقة أكثر ملائمة لموضوعات التخصص الدقيق فى التربية على مستوى الدراسات العليا ورسائل الماجستير والدكتوراه .

الطريقة الثانية :

ويمكن أن نسميها الطريقة العرضية، وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافي بشئى أبعاده فى مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التى تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذى عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافى فى التربية والتعليم، وأثر التربية فيه، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية فى ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوى والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها. أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية حتى إذا ما أنتهينا من معالجة مرحلة أو عصر إنتقلنا إلى مرحلة أو عصر آخر.

وبذلك يمكن السير مع رحلة التربية والفكر التربوى عبر القرون مع التوقف عند مؤشرات التطور الحضارى وتطول وقفتنا أو نقصر تبعاً لأهمية المرحلة الحضارية التى نتأملها ومدى إسهامها فى إثراء تاريخ التربية والفكر التربوى. وعلى ضوء هذا النسق يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عن أجداننا الأوائل فى المجتمعات البدائية الأولى لنرى جهودهم المبكرة فى تربية صغارهم. وهى على سذاجتها وبساطتها تمثل نقطة البداية الهامة ويمكن أن نتخذ أساساً لقياس درجة النمو الحضارى للمجتمعات المعاصرة ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة فى الصين ومصر وبابل وفارس كخطوة نحو بداية الإستقرار البشرى والشعور بالحاجة إلى مؤسسات تربوية متخصصة ثم يأخذنا التاريخ إلى بلاد الأوغرى وحضارتهم القديمة لنقف معه وقفة طويلة نتأمل فيها التراث الفكرى الذى قدمته هذه الحضارة للإنسانية. ونبدأ معه مرحلة جديدة فى تطور الفكر التربوى على أسس فلسفية أكثر تحديداً وعمقاً. وهكذا نسير مع رحلة

تطور الفكر التربوى فى نـجـواله بالحضارة الرومانية والعصور الوسطى وعصر النهضة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل إلى عالمنا المعاصر وهذه الطريقة التى نـمـيل إلى الآخذ بها .

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أيضاً تقديم دراسة تفصيلية لحياة الفلاسفة وفلسفة التربية وأرائهم فى المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن إستنباط العلامح الأساسية والرئيسية التى تميز كل مرحلة أو تميز التربية فى مجتمع معين . فنستخدم مثلاً التربية البدائية التى لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية اليونانية فى أثينا كانت تربية للمواطن الفرد، وفى اسبرطة كانت إعداد المقاتل أو المحارب الصنديد وفى روما كانت تهتم بإعداد الخطيب أو المتكلم اللبق . وبذلك تتضح أمامنا معالم التاريخ ومعالم تاريخ التربية خصوصاً من خلال آراء المفكرين وإهتمامات المجتمع فى نفس الوقت .

ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخى هو ذات المنهج بنفس الأدوات والطرق التى تستخدم فى تاريخ التربية فكلاهما بيان إلا أن تاريخ التربية يركز بشكل رئيسى على التربية، أما التاريخ فيه فيدرس حركة المجتمع كله .

سابعاً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية

فى دراسة تاريخ التربية

غالباً ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة فى ضوء خبراته الذاتية ربما يكون هذا أمراً لا بد منه فى عمل المؤرخ لأن اختبار الحقائق لا يمكن أن يتم إلا عن طريق شكوكنا الخاصة إلا أن هذا يجب ألا يعنى التعصب والتحول للآراء والأفكار الشخصية للمؤرخ الذى يفترض نزاهة الخلق ونقاء السيرة اللذان يجعلانه يكشف عن الحقائق بأمانة بعيدة عن أهوائه وأغراضه الذاتية. وهذه مسألة هامة جداً فى عمل المؤرخ فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على «شكوكنا الخاصة».

وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيراً عن العالم الطبيعى فالأول تتغلب عليه الذاتية بينما الثانى يحاول أن يتوخى الموضوعية بقدر كبير. أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابهاً كبيراً بين الطريقة العلمية التى يتبعها باحثى العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث التاريخ حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتى نلخصها فيما يلى: (١٧)

١- تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث فى ماهو مشترك بينها من عناصر.

٢- الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين.

٣- إفتراض نظريات واختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب الذاتية على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعية وهى البحث عن ماهو «مهم من الحقائق».

فالذى يجعل حقيقة من الحقائق مهمة فى التاريخ هو علاقتها بالحقائق الأخرى والحقيقة تستمد أهميتها من مدى إرتباطها بالبيئة والعصر والظروف

الخاصة بالمؤرخ وأيضاً أغراضه الشخصية. وهكذا نجد إنه من الممكن اختلاف المؤرخون الذين يعالجون موضوعاً واحداً، فمن حيث إختيارهم للحقائق - وكما ذكرنا من قبل أن هذا الاختلاف فى النظر إلى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع إلى اختلاف المؤرخون فى عقائدهم القومية والدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

فالحقائق التى تكون هامة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير هامة على الإطلاق بالنسبة للبعض الآخر. كما أن الحقائق الهامة عند مؤرخى عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخى عصر آخر تالى: وهذا يرجع إلى إكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية وإلى ظروف ومتطلبات ومشكلات وذوق العصر من ناحية أخرى.

هذا الأمر قد أثار قضية هامة جداً وهى التفكير فى أن يعيد كل عصر كتابه تاريخه الذى كتب فى عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضه للتحويل والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية. فرجل العلم الطبيعى فى حاجة إلى الوقوف على أحدث التطورات العلمية أيضاً.

إلا أننا يجب أن نوضح أن هناك حقائق خاصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين أن يتناولوها إذا ما عالجوا هذا الموضوع مهما اختلفت بياناتهم وعصورهم إلا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذى يختلف أيضاً من مؤرخ لآخر.

أن مسألة الذاتية التى تظهر فى عمل المؤرخ عند إختياره للمهم من الحقائق هو الذى يجعل عملية التاريخ مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون أن يكشفوا عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين فى ذلك رجال العلم الطبيعى إنما يتبعون نظرية خاطئة لأن البحث فى التاريخ هو البحث عن الأشياء الهامة وهذا أمر نسبى للغاية.

ولكن كما أوضحنا من قبل أن هذه الذاتية ترجع إلى طبيعة مادة التاريخ

نفسها - إلا إنه تم وضع قوانين لاتباعها المؤرخون حتى يتوخوا «الموضوعية» ويتغلبوا على مسألة الذاتية - وسوف نتناول هذه النقطة فيما بعد.

وكذلك لنا وقفة قصيرة أمام مسألة «ما هو مهم» فى حقائق التاريخ. حيث يمكن أن يكون لها تفسيران : فهى إما تعنى ماكان هاماً فى الماضى أو تعنى ما هو مهم الآن فقط.

وقد كان «رانكله» Ranke يرى أن التاريخ العلمى يقوم على التفسير الأول ويرى أن عملية التاريخ تتحقق بموضوعية - وهذه «الموضوعية» رسم رانكله طريقها للمؤرخ بطريقة بسيطة فهو يقول إذا أردنا أن ندبع تطور أمه من الأمم تتبعاً صحيحاً يجب أن نبحث عن الأشياء التى كانت مهمة لهذه الأمة والأشياء التى شكلت الحياة لها.

ولهذا يجب على المؤرخ أن يكتشف مايسمى «بالحاسة التاريخية» حتى يستطيع بالفعل أن يرى الماضى من منظور الماضى وليس منه خلال أعين الحاضر من أجل أن يكون أميناً فى تمثيله «الماضى» وهذا مايسميه «رانكله» بالموضوعية.

وقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعاً من التحدى من قبل الكثيرين الذين تصورا أن فكرة الذاتية هى التى تتغلب على دراسة التاريخ كله أما الموضوعية فهى فكرة غير ممكنة التحقيق.

ولذلك رأينا إتجاه بعض المؤرخين إلى رؤية الماضى من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية وإهتماماته ومشكلاته . وهكذا تم تجاهل فكرة الموضوعية التى تحدث عنها «رانكله» ولكن سرعان ماتحول مؤرخى القرن العشرين إلى الاعتقاد بأن الموضوعية الحققة هى أن المؤرخ عليه أن يضع الماضى ووثائقه فى إطار زمانه ومحيطه الثقافى والاجتماعى والاقتصادى.

ولعل أهم قضية شغلت مؤرخى القرن العشرين هى أن يكون لها قوانين شبيهة لقوانين العلوم الطبيعية. ورغم أن هناك صعوبات كثيرة أمام تحقيقه ذلك إلا أن الدفعة الأولى من هذا الصدد قد كانت على يد إدوارد شيلنى

Edward Sheny (١٩٢٣) الذى طالب بأن تكون هناك قوانين للتاريخ وقد صاغ ستة قوانين سماها بالحدس أو التخمين^(١٨)

القانونان الأول والثانى : وهما قانونا الإستمرار والتغيير وهما حقيقتان من حقائق التطور.

والقانون الثالث : هو قانون التكافل ويعنى أن الأمة تدهض أو تضمحل كوحدة.

أما القانون الرابع : فهو قانون الديمقراطية ومعناها أن ضبط حياة الجماعة يتجه نحو الديمقراطية.

والقانون الخامس : هو قانون حرية الاختيار ويعنى أن الضغط يولد الانفجار والكارثة **والقانون السادس** والأخير هو التقدم الخلقى ومعناه أن المؤثرات الخلقية تميل لأن تكون أقوى من المؤثرات المادية.

وقد لاقت هذه القوانين إقبالا شديدا وترحيب من قبل غالبية المؤرخين رغبة منهم فى أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى.

أن الماضى ما هو إلا «تراث ثقافى» والثقافة دائمة فى حالة تغيير وتطور مستمرين والثقافة تتفاعل مع ظروف العصر نفسه وحاجاته ومشكلاته. وثقافة أمه ما فى الحاضر تحوى الكثير من تراثها الثقافى المستجد من الماضى. وهنا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضى والحاضر والمستقبل. ولكى تكون دراسة التاريخ دراسة مجدية وفعالة بالنسبة للحاضر فلا بد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها ونقصد هنا بالموضوعية كما سبق أن أوضحنا تصوير الماضى بكل ما فيه من وقائع وأحداث بأمانة دون أى نوع من التحيز أو التعصب والبعد عن الأغراض الشخصية.

ونتذكر هنا «مولر Muller» الذى يقرر أن المؤرخ يجد نفسه متأثرا بعوامل شخصية قائلاً:

«ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح شخص ما أو طبقة ما أو فئة ما أو جماعة ما أو أيديولوجية ما».

وهذه حقيقة فبعض المؤرخين يبعدون كل البعد عن الموضوعية العلمية عندما يحاولون إبراز الوقائع والوثائق على نحو مابحيث تتعاشى مع أغراضهم الخاصة - وقد لجأ بعضهم إلى تزييف الحقائق منعاً لإظهار البلاد بصورة قد لا تبعث على الاحترام والتقدير.

ولكن الموضوعية التاريخية تعنى البحث بأمانة فى وثائق الماضى عن الحقائق التى توضحها وتبين أسبابها ونشير إلى طرق تطويرها نحو الحل ولايهم إن كانت هذه الوقائع والحقائق تدين الماضى أو تشرفه طالما أن الهدف هو الاستفادة من دروس الماضى بما يطور الحاضر ويوجهه نحو الأفضل.

ومن معايير الموضوعية أيضاً ألا يجعل المؤرخ من مشكلات الحاضر نقطة للإنطلاق لبحثه من أجل دراسة الماضى وهذان المعياران هما :

١- رؤية الماضى بمنظور الماضى بكل أبعاده .

٢- عدم جعل مشكلات الحاضر نقطة الإنطلاق للبحث الماضى .

هذان المعياران هما السبيل لتحقيق الموضوعية التاريخية، بالإضافة إلى الإختيار الأمين للحقائق المهمة المنزهة عن كل أهواء ذاتية وأغراض شخصية .

المصادر والهوامش

- ١- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة بن خلدون، (القاهرة، دار الشعب، ١٩٥٨)، ص ٥٧.
- ٢- شمس الدين بن محمد بن عبد الرحمن السخاوي، الإعلان بالتوبيخ عن ذم التاريخ، (القاهرة، مطبعة بولاق، ١٣٤٩هـ)، ص ١٧.
- ٣- هرنشو، علم التاريخ، ترجمة عبد الحميد العبادي، (القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٣٧)، ص ٨.
- ٤- محمود عواد حسين، «صناعة التاريخ»، في عالم الفكر، المجلد الخامس العدد الأول، ١٩٧٤، الكويت، ص ١١٩.
- ٥- عبد الرحمن بدوي، «أحداث النظريات في فلسفة التاريخ»، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢١٥ - ٢١٦.
- ٦- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٧٦.
- ٧- هيجل، محاضرات في فلسفة التاريخ - العقل في التاريخ - ج١، ترجمة: أمام عبد الفتاح امام، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص ص ٣٠-٥٠.
- هنري أبكن، عصر الايديولوجية، ترجمة: فؤاد زكريا، (القاهرة، سلسلة الالف كتاب، ٤٧٩، الانجلو المصرية، ١٩٦٣)، ص ص ٩٠ - ١٠٠.
- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مرجع سابق، ص ص ٨٠ - ٨١.
- ٨- ج. بليخانوف، تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ، ترجمة: محمد مستجير مصطفى، (دار الكاتب العربي، ١٩٦٩)، ص ص ٨٠ - ٩٥.
- هنري أبكن، عصر الايديولوجية، مرجع سابق، ص ص ٢٢٥ - ٢٤٠.
- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مرجع سابق، ص ص ٨٣ - ٩٠.
- ٩- لفيف من الاساتذة السوفيت، المادية الديالكتيكية، ترجمة: فؤاد مرعي وآخرون، (نمشق، دار الجماهير، د. ت)، ص ص ٢٢٧ - ٢٤٩.
- هنري أبكن، عصر الايديولوجية، مرجع سابق، ص ص ٢٢٥ - ٢٤٥.
- ج. بليخانوف، تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ، مرجع سابق، ص ص ١١٠-١٢٠.

١٠- لفيف من الاساتذة السوفيت، المادية الديالكتيكية، مرجع سابق، ص ص ٢٥٨ - ٢٨٨ .

- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مرجع سابق، ص ص ٨٤ - ٩٠ .

- زينب الخضري، فلسفة التاريخ عند بن خلدون، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩)، ص ص ٥٠ - ٩٠ .

١١- شاكِر مصطفى، «التاريخ هل هو علم، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٨٧ - ١٩٣ .

١٢- لويس كوهين ولورانس مانيون، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة: كوثر كوكج ووليم عبير، (القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠)، ص ص ٢٥ - ٤٠ .

١٣- المرجع السابق، ص ص ٦٩ - ٩٢ .

- محمد عواد حسين، صناعة التاريخ، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٣٦ - ١٥٠ .

- حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤)، مراجع الفصل ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ .

١٤- سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: تاريخ التربية، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ص ١٠ - ٣٥ .

١٥- هول مدرو: المرجع في تاريخ التربية - جزآن، ترجمة: صالح عبد العزيز (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٣)، ص ص ٦٠ - ٨٥ .

- فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩)، الفصل الخاص بمنهج البحث التاريخي .

- هنرى جونسون: تدريس التاريخ، ترجمة أبو الفتح رضوان، (القاهرة، النهضة المصرية، د.ت)، ص ص ٣٨ - ٥٥ .

١٦- سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: تاريخ التربية، مرجع سابق، الفصل الأول .

١٧- حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، مرجع سابق، ص ص ١١ - ٢٢ .

- شاكِر مصطفى، التاريخ هل هو علم؟ في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٩٦ - ٢٠٠ .

١٨- عبد الرحمن بدوي، أحدث النظريات في فلسفة التاريخ، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨ - ٢٤٤ .

الفصل الثالث

أساسيات منهج البحث التجريبي

١- العلم ومنهج البحث.

أولاً، خصائص العلم.

ثانياً، العلم ومنهج البحث.

ثالثاً، خصائص منهج البحث التجريبي.

٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية.

أولاً، التعريف الإجرائي للمصطلحات.

ثانياً، المفاهيم والمتغيرات والتكوينات الفرضية.

ثالثاً، المسلمات البحثية وتساؤلاته.

رابعاً، فروض البحث.

سادساً، تصميم البحث.

سابعاً، الضبط

الفصل الثالث

أساسيات منهج البحث التجريبي

١- العلم ومنهج البحث

يعتبر البحث العلمي نوعا من التفاعل بين الباحث ومادة الخبرة . ويتشكل هذا التفاعل بناء على عوامل متعددة وشروط خاصة تجعله يختلف عن التفكير العادى فى أمور متعددة :

١ - يستخدم كلا من البحث العلمى والتفكير العادى نفس المفاهيم والمصطلحات ولكن بصور مختلفة . فإذا كان التفكير العادى يستخدم مصطلح الذكاء لوصف بعض مظاهر السلوك فإن العالم يستخدم نفس المصطلح مشيراً به إلى معنى محدد يعبر عنه بدرجة معينة تضع صاحبها فى فئة خاصة . وإذا كان التفكير العادى يصف شخصا بالجنون فإن التفكير العلمى يعتبره مريضاً عقلياً يمكن التعرف عليه بأساليب ووسائل واختبارات معينة .

٢ - يقبل التفكير العادى التفسيرات غير العلمية للظواهر كالتفسيرات الميتافيزيقية^(١) والذاتية فإن التفكير العلمى لا يقبل إلا ما تسفر عنه الدراسة والبحث . فإذا كان المرض النفسى فى الفكر العادى روحاً شيطانية مست الشخص ، فإنه فى الفكر العلمى نوعاً من الاضطراب الذى أسهمت فيه عوامل متعددة ويمكن الكشف عنها وتحديد درجة اسهام كل منها فى أحداثه .

٣ - يعتمد تفسير الرجل العادى للظواهر على اختيار الحجج المؤيدة لوجهة نظره الشخصية . أما التفسير العلمى فيقوم على التحقق من فروض متعددة وفروض بديله . فإذا كان ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة راجعاً - من وجهة نظر الرجل العادى - إلى ارتفاع المستوى الثقافى للوالدين مستشهداً فى ذلك بأمثلة خاصة يعرفها ، فإنه - من وجهة نظر العالم -

(١) يسمى هذا النوع من التفسير Justification of Residuals .

توجد فروض متعددة تحتاج إلى اختبار مثل تحديد درجة العلاقة بين الذكاء والتحصيل، بين طريقة التدريس وتحصيل التلاميذ، اتجاهات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي .. الخ. حتى يمكن تفسير ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة .

٤ - إذا كان كلا من الرجل العادي والعالم يبحثان علاقة الظاهرة بغيرها من العوامل إلا أن لكل منهما موقفه الخاص . فالرجل العادي يبحث عن علاقة سببية، قاطعة بين تحصيل التلاميذ والمستوى الثقافي للآباء، أما العالم فيبحث عن علاقة منطوقة ومقننة بين تحصيل التلاميذ وكل من ذكائهم وطريقة التدريس لهم واتجاهاتهم الدراسية .. الخ. بحيث يصل العالم في النهاية إلى تحديد درجة احتمال، إسهام كل عامل قام بدراسته في تحصيل التلاميذ .

٥ - يقوم تفسير الرجل العادي للظواهر على بيانات أو معلومات يستمدّها من عينة محدودة متاحة له في حدود إمكانياته وظروفه . أما تفسير العالم فيقوم على عينه ذات مواصفات معينة تختار بناء على شروط خاصة تكفل له درجة من الثقة في نتائجه .

٦ - يدرس الرجل العادي الظواهر دون ضبط تجريبي للمتغيرات، أما العالم فإنه يقوم بضبط العوامل الموجودة في التجربة . فلو أراد العالم دراسة العلاقة بين الذكاء والتوافق فإنه يحدد معنى كل من الذكاء والتوافق وكيفية قياسهما ومواصفات العين المدروسة بدقة من حيث السن والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وغير ذلك من العوامل أو المتغيرات التي يكون من شأنها أن تؤثر في العلاقة بين الذكاء والتوافق .

٧ - يتعرض الرجل العادي في دراسته لأي ظاهرة لعدد من الأخطاء أما العالم فإنه دائم المراجعة والتصحيح لأنه من سمات العلم التصحيح الذاتي^(١) . فإذا كانت ملاحظة الرجل العادي عابرة وغير دقيقة فإن ملاحظة العالم تكون على وعى وبدقة ويحدد دقيق لما يلاحظ . وإذا

(1) Self- Correction.

كان تعبير الرجل العادى عما لاحظته أو درسه يكون عاما ويصوره كيفية وصفية فإن تعبير العالم يكون محددا فى استخدامه لألفاظه ومفاهيمه ويصوره كمية. وإذا كان الرجل العادى يميل إلى إصدار تعميمات تتجاوز العيده التى درسها فإن العالم - نظرا لتحديده لعيده وما يلاحظه أو يدرسه بدقة، ونظرا لما تتصف به الملاحظة العلمية من حيث قابليتها للتكرار فى نفس الظروف وللوصول إلى نفس النتائج تقريبا - يتجنب إصدار تعميمات مطلقة. وإذا كان تفسير الرجل العادى يقوم على اختيار الأمثلة المؤيدة لوجهة نظره بحيث إذا حدث ما يتعارض مع فكره فإنه يبرره بما يتفق ووجهة نظره الأولى، فإذا كان تفسير الرجل العادى لفئة من الناس أنهم متصلبين وعنيدى الرأى وحدث ما يثبت العكس فإنه يلجأ إلى تبرير ذلك بأن غير المتصلبين منحدرين من سلالة عرقية مختلفة أو بأنهم تربوا فى أوساط ثقافية معينة، أما إذا واجه العالم ما لا يتفق مع تفسيره السابق للظاهرة فإنه يضع فروضا بديله لاختبارها ويعيد دراسة الظاهرة مستخدماً طرائق وأساليب مختلفة.

أولاً: خصائص العلم :

من المقارنات السابقة بين تفكير الرجل العادى وتفكير العالم اتضح أن بعض خصائص العلم إذ يتميز العلم بعدة خصائص منها :

(١) الامبيريقية^(١) :

لا يتصدى العلم لدراسة الخرافات الغيبية بل يدرس ما يمكن إخضاعه للملاحظة الموضوعية على نحو يوصل العالم إلى معلومات يمكن التحقق منها سواء بإعادة التجارب أو إجراء الملاحظات تحت نفس الظروف والضوابط.

(٢) التنظيم^(٢) :

يقصد بالتنظيم تلخيص الملاحظات فى مبادئ علمية قابلة للتحقق التجريبي. ذلك لأن العلم يسير من الملاحظة للمبدأ ثم للملاحظة. أى أنه

(1) Empirical.

(2) Systematic.

من الملاحظات يستنبط الباحث المبدأ الذى يحكم الظواهر موضوع الملاحظة. فمن ملاحظة ما يطرأ على الحديد والنحاس والرصاص من تغيرات عند التسخين والتبريد يستنبط الباحث أن المعادن تتمدد بالحرارة وتكسح بالبرودة، ثم يحاول العالم تطبيق هذا المبدأ على ظواهر أخرى (معدن آخر) ليتحقق من إمكانية تطبيقه. فإذا انطبق المبدأ على ظاهرة جديدة كان هذا دليلاً على صدق هذا المبدأ صدقاً نسبياً (وليس مطلقاً فى كل زمان ومكان وعلى كل المعادن التى سنكتشف فى المستقبل). فإذا لم ينطبق يرجع الباحث ثانية للمبدأ لتعديله، وهكذا حتى يثبت من صدقه. فإذا ثبت منه الباحث حاول وضعه مع غيره من المبادئ مكوناً نظرية تستخدم لتفسير العديد من الوقائع الجزئية.

ويتميز علم النفس بخاصية التنظيم، فمن ملاحظة سلوك المراهقين يمكن التوصل إلى بعض المبادئ التى تفسر سلوكهم. فالمراهق حساس للتغيرات التى تطرأ عليه، يميل إلى الخلفه والعناد، لا يساير نموه الاجتماعى نموه الجسمى. بتكرار الملاحظات والدراسات على المراهقين يمكن التحقق من المبادئ التى أمكن التوصل إليها، فإذا ثبت صدق هذه المبادئ يمكن وضع نظرية تفسر سلوك المراهقين (توجد نظريات متعددة تفسر سلوك المراهقين مثل نظرية ستانلى هول ونظرية فرويد وغيرها).

(٢) القياس (١) :

القياس هو التعبير الكمي عن الظاهرة موضوع الدراسة على نحو يمكن باحثين آخرين مدرّبين من أن يقوموا بقياسها دون وجود فروق جوهرية إذا قيسَت الظاهرة تحت ظروف متماثلة. فإذا كان من الممكن قياس الحرارة وسرعة الضوء فإن كثيراً من المتغيرات النفسية يمكن قياسها فالذكاء والاتجاهات والميول أبعاد للشخصية يمكن قياسها والتعبير الكمي عنها. والتعبير الكمي عن الظواهر يساعد على ترجمة المفاهيم فى صورة رقمية تسهل تحقيق خاصية التنظيم وتسهل المعالجة وكشف التناقضات والأخطاء.

(١) Measurement.

(٤) التعريف الموضوعي للمصطلحات (١)

يكفل التعريف الموضوعي الدقيق للمصطلحات وحدة الفكر بين الباحثين. وتعتبر مشكلة التعريف من مشكلات علم النفس الهامة ولذلك يعتمد الباحثون في تعريفهم للظواهر موضوع الدراسة على ما يمكن ملاحظته دون تأويل أو تفسير مثل وصف سلوك القطعة الخائفة بتقوس ظهرها وانتصاب شعرها .. الخ. وقد يعتمد الباحثون في تعريفهم للمصطلحات على وصف الإجراءات والشروط التي أدت إلى ملاحظة الظاهرة التي يطلق عليها المصطلح مثل تعريف نسبة الذكاء بأنها العمر العقلي مقسوماً على العمر الزمني مضروباً في ١٠٠، وكذلك تعريف العمر العقلي بأنه الاختبارات العقلية التي يستطيع الفرد حلها في سن معينة.

(٥) الفرضية (٢)

يقوم العلم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الظواهر والتي يمكن التحقق منها. فإذا كانت الكيمياء تقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الذرات فإن علم النفس يقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين مظاهر السلوك وما يحيط به من عوامل ومتغيرات.

قد تتعرض هذه الفروض لنوعين من الخطأ هما الخطأ المنطقي والخطأ التجريبي. فالخطأ المنطقي هو التناقض الذي يكون داخل الفرض ذاته مثل القول بأن السلوك الانساني معقد احياناً وبسيط احياناً اخرى. أما الخطأ التجريبي فيرتبط بإمكانية التحقق التجريبي كالقول بأن السلوك تحركة العفارية. ويمكن معالجة الأخطاء المنطقية باتباع الأساليب والقواعد المنطقية وخاصة المنطق الرمزي مثل قانون عدم التناقض. كما يمكن معالجة الأخطاء التجريبية بالتصميم الدقيق المناسب للبحث والدراسة، ومراجعة الوقائع باستمرار، واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.

(1) Objective Definition.

(2) Hypothetical.

(٦) المنطقية (١) :

من الخصائص السابقة يمكن استنتاج الخاصية المنطقية للعلم . فالعلم يقوم على فروض واستنتاجات من تلك الفروض ثم التحقق من هذه الاستنتاجات تحققاً تجريبياً ، وفي هذا تراعى القواعد المنطقية والشروط التجريبية اللازمة . كما يستخدم العلم رموزاً للتعبير عن وقائع ومفاهيم متعددة وينظم الرموز والعلاقات في مبادئ وقوانين ثم تنظم القوانين في بناء متكامل مترابط هو النظرية . تلك النظرية تنطبق على كل واقعة جزئية مشابهة للوقائع الأولى التي درست مما يكفل لها العمومية النسبية لا المطلقة .

(٧) العلم حل المشكلات :

يبدأ العلم من مشكلة معينة ليس لها حلاً موضوعاً أو قائماً إما لعدم مناسبة النظريات القائمة لحلها أو لأن صورة التعبير عن المشكلة لم تكن سليمة أو لقصور الأساليب والوسائل اللازمة للحل . ويكون دور العلم هو تحديد المشكلة ودراستها تمهيداً لوضع حلول مقترحة لحلها . فإذا ما أدت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة النظرية للمعلومات كانت أدخل في نطاق العلم عنها في نطاق التكنولوجيا . أما إذا أدت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة التطبيقية أى إلى علاج المشكلات وإشباع الحاجات كانت أدخل في نطاق التكنولوجيا عنها في نطاق العلم . فعلم النفس يحاول وضع حلول لطرق توزيع التلاميذ في الفصول ، ويحاول وضع حلول لتوزيع العمال على الأعمال ، وتحاول نظريات التعلم وضع القوانين المفسرة لعملية التعلم .

(٨) استمرارية العلم :

يهدف العلم إلى تكوين بناء منطقي موحد يفسر العديد من الظواهر ، أى يهدف للوصول إلى المبادئ والنظريات التي تجمع وتفسر العديد من الملاحظات . والعلم في سعيه لتحقيق هدفه هذا يختبر مبادئه بالرجوع إلى الملاحظة أى من

(1) Logical.

المبدأ للملاحظة ثم المبدأ ثانية للتطويره وتعديله ليفسر الظواهر الجديدة. أى أن المبادئ التى يصل إليها العلماء دائما احتمالية لا بد أن توضع موضع الاختبار ولذلك يستمر العلم فى النمو. ومما يؤدى إلى استمرارية العلم اختراع العديد من الأجهزة التى تساعد على دراسة الظواهر بطرق جديدة وعلى اكتشاف ظواهر لم تكن معروفة من قبل. بل ويؤدى ظهور واقعة لا تفسرها النظريات القائمة إلى وضع فروض بديله واختبارها.

(٩) ثبات الصدق :

بينما فيما سبق أن العلم يتميز بالاستمرارية ذلك لأن العالم ينتقل من الملاحظة إلى المبدأ ثم إلى الملاحظة لاختبار المبدأ حتى يصبح المبدأ ثابت الصدق أى مضمون الصدق على ما يستجد من الحالات الداخلة فى نطاقه، والمثال السابق عن تمدد المعادن يوضح تلك الخاصية، وبذلك تختلف القضية العلمية عن المصادفة. فالجملة التى نصف بها أمرا وقع بالمصادفة هى جملة صحيحة مادام الوصف لما قد حدث صحيحا. فافرض - مثلا - أنك أشعلت موقدا فى دارك بالقاهرة فما هى إلا أن سمعت فى المذياع أن ثورة شبت فى البرازيل. فمن القول الصحيح عندئذ أن تقول : « جاءت أنباء ثورة البرازيل بعد اشعال موقدى مباشرة، هذا قول صادق، لكنه ليس قانونا من قوانين العلم، لأنه وإن يكن صادقا على الحالة الراهنة فليس هو بثابت الصدق دائما، بحيث يجوز لك أن تقول : « كلما أشعلت موقدى نشبت ثورة فى البرازيل، فالحقيقة العلمية إذن لا يكفى فيها الصدق فى حالة عابرة، بل لا بد للصدق أن يظل ثابتا، حتى يمكن أن يكون أساسا للتنبؤ العلمى (زكى نجيب محمود، ١٩٦١) .

ثانياً : العلم ومنهج البحث :

بناء على ما سبق يمكن تعريف العلم بأنه مجموعة منظمة من المعارف تتصف بخصائص متعددة كالامبيريقية والمنطقية .. الخ جمعت ونظمت

باستخدام منهج معين هو منهج البحث. أى أن منهج البحث هو الأسلوب الذى يستخدمه الباحث فى دراسته للظاهرة. ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة ومتعددة اختلفت المناهج المستخدمة فى دراستها، ولذلك صنفت مناهج البحث على أسس متعددة.

(فؤاد أبو حطب، آمال صادق ١٩٩١ ص ٥٥ - ٥٦).

١ - تصنف مناهج البحث حسب بعد الزمن ويشمل ذلك المنهج التاريخى (دراسة الماضى)، المنهج الامبيريقى (دراسة الحاضر) المنهج التنبؤى (دراسة المستقبل).

٢ - تصنف مناهج البحث حسب حجم المبحوثين ويشمل ذلك منهج دراسة الحالة، ومنهج العينة، ومنهج الأصل الاحصائى العام.

٣ - تصنف مناهج البحث حسب المتغيرات المستخدمة فيه ويشمل ذلك المنهج البعدى^(١)، والمنهج شبه التجريبي^(٢)، المنهج التجريبي^(٣).

٤ - تصنف مناهج البحث حسب الهدف منه ويشمل ذلك المنهج الوصفى، المنهج المقارن، المنهج الارتباطى، المنهج التفسيرى.

٥ - وثمة فئة خامسة لا تقبل للتصنيف فى أى فئة من الفئات السابقة كالمنهج الارتقائى والمنهج المقارن ومنهج التحليل البعدى.

وقد قدم بلودزو ١٩٧٢ صورة مقارنه مختصره للعديد من هذه المناهج. ويلاحظ على التصنيف التالى استخدامه لمصطلحات معينة أهمها نوع التوافق، وقد قصد به إذا ما كانت الدراسة طوليه^(٤) أم مستعرضه^(٥). وقصد بالدراسة الطولية جمع بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد، وقصد بالدراسة المستعرضه جمع بيانات قليلة من عدد كبير من الأفراد.

(1) Ex post facto.

(2) Quasi Experimental.

(3) Experimental.

(4) Longitudinal.

(5) Latitudinal.

خصائص بعض مناهج البحث

المنهج	التوجه الزمني	الاهداف	نوع التوافق	نوع الضبط
التاريخي	ماضي	الوصف والتفسير	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الافراد	ملاحظة غير مضبوطة
الوصفي	الحاضر	الوصف	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظه غير مضبوطة إلا عدد القياس
الارتقائي	الحاضر مع التوجه للمستقبل	الوصف مع التأكيد على التغيرات النمائية	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة غير مضبوطة
الارتباطي	الحاضر مع التوجه للتنبؤ	وصف للعلاقات مما يساعد على التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	مضبوطة بالاحصاء
دراسة الحالة	الحاضر - ثم الماضي - ثم المستقبل	تفسير الحالات المتميزه والخاصة	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد	ملاحظه غير مضبوطة
بحوث الضرورات العملية (١)	الحاضر	الوصف والتفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة غير مضبوطة إلا عدد القياس
التجريبي	الحاضر	التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة مضبوطة
المقارنة العلمية	من الحاضر الى الماضي	التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	مضبوطة بالاحصاء

(١) ترجمة الاستاذ الدكتور فؤاد ابو حطب Action Research

تابع خصائص بعض مناهج البحث

التوجه للنظرية أم للتطبيق	صورة وضع وصياغة النتائج	مصادر المعلومات	مشكلات خاصة
نظري	لفظية تفسيري	الملاحظة المباشرة شهود العيان، أو غير مباشرة عن طريق الوثائق والمستندات.	الموثوقية وصدق المعلومات والبيانات
تطبيقي أو عملي	مقاييس للزعة المركزية والتشتت	الملاحظة المباشرة باستخدام المقابلة والقياس، أو غير المباشرة باستخدام الاستبيانات.	مناسبة العينة، الاخفاق في مراعاة نقص الاستجابات، تقدير الصدق والثبات، الاستجابات التلقائية.
نظري	معايير للنمو	ملاحظة مباشرة، قياس.	التكلفة - الزمن
نظري	معاملات ارتباط وانحدار	ملاحظة مباشرة وقياس	تفسير الارتباط على انه سببي . - أثر الصدف والارتباط السالب فيه نتيجة لعوامل غير معروفة او متغيرة
تطبيقي أو عملي	عرض تاريخ حالة فردية	ملاحظة مباشرة وغير مباشرة - قياس مع أدلة ووثائق	تعدد الجوانب المختلفة للحالة ، التحيز الذاتي للباحث، التعميم بناء على دراسة حالات محددة .
تطبيقي أو عملي	تجمع بين العرض اللفظي التفسيري وبعض الاحصائيات	ملاحظة مباشرة وغير مباشرة وأدلة ووثائق	قصور النتائج على جماعة معينة .
نظري	بصورة كمية مع التثبت من التغيرات التي ترجع للتجربة	ملاحظة مباشرة وقياس	زيادة ضبط العوامل قد تعوق التوصل الى اجابات دقيقة ومناسبة
نظري	بيان اوجه التشابه والاختلاف بين الجماعات	ملاحظة مباشرة وقياس	التوصل الى نتيجة واحدة بناء على العديد من الاسباب .

ثالثاً ، خصائص منهج البحث التجريبي (١)

تختلف الدراسات التجريبية عن الدراسات شبه التجريبية (٢) والدراسات التي تستخدم منهج المتغير البعدي (٣) اختلافاً واضحاً . ولتوضيح هذا الاختلاف يمكن أن نعرف كلا منهم ثم نقارن بينهم بحيث تبرز الخصائص المميزة للدراسات والبحوث التجريبية .

تعددت تعريفات الدراسات التجريبية تعدداً كبيراً فالدراسة التجريبية هي تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها . والدراسة التجريبية هي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ، ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة . من التعريفين السابقين يمكن أن نحدد الدراسة التجريبية بأنها الدراسة العلمية (٤) التي فيها يتحكم الباحث (بالزيادة والنقصان) - أو يضبط - متغيراً أو عدة متغيرات مستقلة لكي يدرس أثر هذا التحكم أو الضبط على المتغير التابع . وتعتبر الدراسة تجريبية حقاً (٥) إذا استطاع الباحث اختيار أفرادهِ وتوزيعهم عشوائياً على المجموعات التجريبية التي يتحكم المجرب فيما تتعرض له من متغيرات مستقلة . إلا أن هذا لا يتحقق بصفة دائمة ولذلك تكون الدراسة في هذه الحالة دراسة شبه تجريبية .

ويمكن تعريف الدراسات شبه التجريبية بأنها الدراسات التي يبدأ - فيها الباحث بملاحظة المتغير التابع دون التحكم أو ضبط المتغير المستقل لأنه يكون قد حدث قبل ذلك ولذلك يرجع الباحث بعد دراسته للتغيرات الحادثة

(1) Experimental.

(2) Quasi Experimental.

(3) Ex post Facto.

(4) راجع خصائص العلم .

(5) True.

فى المتغير التابع إلى دراسة المتغير المستقل . من هذه الدراسات دراسة الفروق بين الجنسين فى التفكير الابتكارى . فى هذه الدراسة يكون المتغير المستقل هو الجنس والمتغير التابع هو التفكير الابتكارى . فىقوم الباحث بقياس التفكير الابتكارى لدى المجموعتين ثم حساب دلالة الفروق بينهما ثم يفسر الفروق للحادثة بالرجوع الى المتغير المستقل وهو الجنس . إلا أنه فى هذه الحالة لا تكون النتيجة قاطعة إذ قد يرجع إلى عوامل أخرى أو متغيرات متداخلة لم يدرسها الباحث .

ويمكن تعريف منهج المتغير البعدى بأنه المنهج الذى يكون المتغير المستقل قد حدث من قبل ، ويقوم الباحث بملاحظة المتغير أو المتغيرات التابعة ، ثم يقوم بدراسة المتغير المستقل لاحتمال وجود علاقة أو تأثير له على المتغير التابع بحيث لا يفترض الباحث وجود علاقة سببية بين المتغير المستقل والتابع ، ومن أمثلة البحوث التى تستخدم هذا النوع العلاقة بين مدة الإقامة فى الريف والحضر وكل من الذكاء أو التوافق ، أى أن الدراسات التى تستخدم هذا المنهج تعاني من عدم التحكم فى المتغير المستقل أو فى التوزيع العشوائى للأفراد وبالتالي احتمال تقديم تفسير خاطئ .

بناء على ذلك يمكن تحديد أوجه الاختلاف بين الدراسات التجريبية وكلا من الدراسات شبه التجريبية أو الدراسات التى تستخدم منهج المتغير البعدى على النحو التالى :

١ - يستطيع الباحث فى الدراسات التجريبية التحكم فى المتغير المستقل إما بالزيادة والنقصان أو بالحذف ، أما فى الدراسات شبه التجريبية والمتغير البعدى فإن المتغير المستقل يكون موجودا قبل دراسة الباحث للظاهرة . وفى دراسة تجريبية عن اثر حدة الصوت على تركيز الانتباه يتحكم الباحث فى كمية شدة الصوت وحدته ، أما فى دراسة أثر التدخين على الإصابة بسرطان الرئة فإن الباحث لا يستطيع التحكم فى كمية التدخين .

٢ - يمكن للباحث في الدراسات التجريبية توزيع الأفراد عشوائيا على المتغيرات المستقلة أو مستويات أو درجات المتغير المستقل، أما في النوعين الآخرين من الدراسات فلا يستطيع ولذلك ينفق أفراد عينته. فيمكن للباحث تحديد مستويات حدة الصوت التي سيعرض المفحوصين إليها ثم يوزع الأفراد على هذه المستويات عشوائيا. أما في دراسات النوع الثاني فإن الباحث يصنف الأفراد المصابين بالسرطان بناءً على عدد السجائر التي كانوا يدخنونها يوميا، أي أن العينة هي التي حددت بنفسها وجودها عند أي مستوى من مستويات المتغير المستقل وهذا ما يطلق عليه الاختيار الذاتي (١).

ويقصد بالاختيار الذاتي توزيع الافراد إلى عينات الدراسة لان لديهم خصائص معينة سابقة على التجربة ويمكن أن تؤثر على - أو مرتبطة بمتغيرات - البحث. وللاختيار الذاتي صورتين الأولى في المقارنات إذ يكون الأفراد في إحدى المجموعتين مثلا مصابين بالسرطان أو غير مصابين أو طلبة بالكليات أو طلبة ليسوا بالكلية. أما الصورة الثانية فهي للأفراد عندما يتم اختيارهم بطريقة عمدية لتوفر خصائص معينة لديهم.

وتؤثر خاصية الاختيار الذاتي السابق الإشارة إليها في درجة احتمالية النتائج التي يصل إليها البحث. فلو رجعنا للمثال السابق عن السرطان وقارنا بين مجموعتين الأولى مصابة بالسرطان والثانية غير مصابة بالسرطان ووصلنا إلى أنه يوجد فارق ذو دلالة احصائية بين العينتين في عدد السجائر اليومية، هل يمكن أن نقول إذا أن التدخين هو السبب في الإصابة بالسرطان؟ لا نستطيع أن نجزم بذلك بل نقول من المحتمل أن يكون التدخين من العوامل المسببة لسرطان الرئة. والسبب في ذلك هو وجود متغيرات كثيرة متداخلة لم يستطع الباحث ضبطها مثل البيئة الجسمية، المستوى الاقتصادي، السن، الخصائص السيكولوجية لأفراد العينة وغير ذلك.

٣ - يكون في مقدور الباحث في الدراسات التجريبية تقديم التفسير المناسب للظاهرة موضوع الدراسة لما يتميز به هذا النوع من الدراسات بخصائص كالضبط والعشوائية والتصحيح الذاتي، أما في النوعين الآخرين فإن الباحث يكون عرضة لتقديم تفسيرات غير دقيقة للظاهرة موضوع الدراسة لوجود العديد من المتغيرات المتدخلة التي لم يستطع التحكم فيها ولصعوبه توفير العشوائية الكاملة في الاختيار والتوزيع.

٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية

أولاً، التعريف الإجرائي^(١) للمصطلحات

كان علم النفس مبحثاً من مباحث الفلسفة والدين كما كان جزءاً من التفكير الشائع بين الناس. كجزء من الفلسفة والدين ظهر هذا واضحاً في الاهتمام بدراسة العقل والروح، أما كجزء من التفكير الشائع بين الناس فلقد ظهر في كثير من الأمثلة الشعبية والحكم اليومية.

ونتيجة لهذا ورث علم النفس بعضاً من المشكلات الفلسفية التي اتخذها موضوعاً لمحلته ودراساته، كما ورث بعضاً من المشكلات المنهجية منها مشكلة تعريف مصطلحاته. لهذا ندرت كتب علم النفس بالعديد من المصطلحات ذات الصبغة الفلسفية والميتافيزيقية والتي تحتاج إلى تحديد واضح وإلى أن تتخذ معان موضوعية قابلة للدراسة العلمية.

وترجع أهمية هذه المشكلة المنهجية إلى أن العلم في كثير من الأحيان ليس إلا تحديد المراد بكلمة معينة، فتحديد الحرارة والصوت والضوء والعركة كلها موضوعات لعلوم معينة.

يعتبر موضوع التعريف مبحثاً أساسياً من مباحث المنطق وما يعطينا هنا إمكانية الاستفادة من دراسات المنطق في وضع التعريفات اللازمة للدراسات والأبحاث السيكولوجية والتربوية. للتعريف نوعان أساسيان هما :

١ - التعريف الشئى : يهدف هذا النوع إلى تحديد عناصر الشئ المعرف حتى نتعرف على «حقيقة» هذا الشئ وأن نحدد ماذا يجعل الشئ على ما هو عليه.

٢ - التعريف الاسمى : يهدف هذا النوع إلى تحديد الطريقة التي نستعمل بها كلمة من الكلمات وتحديد الصفات التي تكون أساساً لتسمية هذه الشئ بذلك الاسم. من أنواعه التعريف القاموسى والتعريف الاشتراطى.

والتعريف الفاموسى هو تعريف الكلمة بمرادفها أما التعريف الاشتراطى فهو التعريف الذى يشترطه صاحب الدراسة أو البحث. ويعتبر التعريف الإجرائى نوعا من التعريف الاشتراطى لأنه يحدد الإجراءات اللازم توافرها لحدوث الظاهرة المراد دراستها، ويحدد الوسائل التى يمكن استخدامها لملاحظة الظاهرة وقياسها، وكذلك الخطوات المنطقية أو الرياضية التى تقع بين الإجراءات والوسائل.

بناء على ما سبق فإن التعريف الاجرائى⁽¹⁾ هو «تحديد المفهوم أو المتغير بذكر العمليات أو الإجراءات أو الملاحظات التجريبية التى تدل عليه واللازمة لدراسته».

يعتبر التعريف الإجرائى على هذا النحو ذا فائدة كبيرة إذ يعطى المفاهيم معانى محددة يمكن الاتفاق عليها، فدافع الجوع هو عدد ساعات الحرمان من الطعام. يعتبر هذا التعريف تعريفا إجرائيا لأنه حدد الإجراءات التى أمكن اتباعها لحدوث الظاهرة. مثل هذه الإجراءات يمكن الاتفاق عليها بين الباحثين لأنها ذات معنى محدد لاجدال فيه.

يكفل التعريف الاجرائى الموضوعية فى الدراسة أى عدم تدخل ميول الباحث وأهوائه فى البحث ذلك لان تحديد لإجراءات اللازمة لحدوث الظاهرة وتحديد الوسائل اللازمة لقياسها تكون موضعاً للاتفاق العلمى بين الباحثين والمشتغلين فى الميدان.

ومما يحقق تلك الموضوعية أن التعريف الإجرائى يحدد ما يجب أن يقوم به الباحث لقياس ظاهرتة. فالانطفاء هو تناقص ظهور الاستجابة بالتدرج نتيجة لعدم تقديم المدعم. مثل هذا التعريف يحدد أنه يمكن قياس الانطفاء، بعدد مرات ظهور الاستجابة بعد غياب المدعم.

(1) Operational.

التعريف الإجرائى حلقة الوصل بين النظرية والفروض من ناحية والملاحظات من ناحية أخرى. فالعلماء يعملون بين مستويين ويتحركون بينهما هما مستوى النظرية والملاحظة فمثلا افترض دولارد أن الاحباط يولد العدوان هذا الفرض يعبر عن المستوى المجرد النظرى، وللتحقق التجريبي من هذا الفرض لابد من اجراءات معينة تضعه موضع التنفيذ مثل وضع اللعب فى دولاى زجاجى مغلق أمام الأطفال ثم ملاحظة سلوك الأطفال ويحدد هل تظهر مظاهر العدوان أم لا. من هذا المثال يتضح أن التعريف الإجرائى للاحباط بأنه الاعاقة عن بلوغ الهدف ساعد على وضع الفرض النظرى فى صورة إجراءات تمكن الباحث من ملاحظة السلوك.

أنواعه :

للتعريف الإجرائى نوعان : قياسى وتجريبي، فأما التعريف الإجرائى القياسى فهو التعريف الذى يحدد كيفية قياس الظاهرة. فالتحصيل الدراسى هو الدرجات التى يحصل عليها التلميذ على اختبار «س» التحصيلى. والعدوان هو عدد المرات التى يضرب فيها التلميذ زميله أو يشد شعره أو يهزأ به أمام زملائه.

والتعريف الاجرائى التجريبي هو الذى يحدد الوسائل التى يستخدمها الباحث للتحكم فى المتغيرات فى المثال السابق عن الاحباط كان التعريف الإجرائى تجريبيا إذ أن الأحباط هو منع الفرد من بلوغ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بأنه الحرمان من الطعام لعدد من الساعات يعتبر تعريفا تجريبيا.

الاعتراضات الموجهة للتعريف الاجرائى :

١ - التعريف الإجرائى يضيق نطاق الظاهرة المراد دراستها لانه يقوم بتقديم تعريف محدد للمفاهيم. يعتبر هذا الاعتراض ميزة وليس

عيبا ذلك لان الذكاء لا يمكن دراسته كله فى تعريف واحد بل تدرس بعض أبعاده ، وهذا نفسه إنما يمثل تحديا للدارسين إذ يكون عليهم أن يحددوا ما هى الابعاد التى يتكون منها الذكاء - مثلا - ثم كيف يمكن تحديد كل منها إجرائيا لدراسته دراسة علمية موضوعية .

٢ - التعريف الاجرائى يقتصر على ذكر الأقيسة المباشرة للظاهرة النفسية دون الاهتمام بصديق هذه الأقيسة أى قياسها لما هو مطلوب قياسه . يرد على هذا الاعتراض بأنه قبل تحديد الأقيسة لابد من تحديد الإجراءات والملاحظات التى يطبق عليها المفهوم ثم وضع الأقيسة اللازمة لدراسة هذه الإجراءات .

شروط التعريف الاجرائى :

١ - ألا يكون دائريا أى يجب ألا يتضمن التعريف مفهوما يحتاج إلى تعريف مثل تعريف سلوك حل المشكلات بأنه نوع من الذكاء .

٢ - ألا تعرف الظاهرة بنفسها لأنه فى هذه الحالة يكون التعريف تحصيل حاصل مثل تعريف الذكاء بأنه القدرة العقلية العامة .

٣ - من الأفضل ألا يكون التعريف بالسلب لان التعريف السالب لا يحدد الإجراءات أو الأقيسة اللازمة لقياس الظاهرة . فتعريف الذكاء بأنه ما لا يعتبر من مكونات القدرة الابتكارية أو أحد أبعادها لا يحدد الذكاء تحديدا إجرائيا .

نماذج للتعريفات الاجرائية :

السلوك : النشاط الذى يصدر عن الكائن الحي .

مجموعة الاستجابات التى تصدر عن الكائن الحي .

الخوف : استجابة متعلمة مشتقة من الألم كما تظهر فى تأثير جهاز الجلفانومتر.

الانفعالية : (بالنسبة للفردان فى إحدى التجارب) ... عدم القدرة على ضبط الدبول عقب صدمة كهربائية.

الإدراك : المعنى أو التفسير الذى يعطيه الكائن الحى للظواهر الطبيعية المحيطة به، كما يبدو ذلك فى استجاباته التمييزية لهذه الظواهر، سواء عن طريق اللفظ أم عن طريق الاستجابة الادائية.

الانتهاء : مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذا صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له.

التعلم : تغير شبه دائم فى أداء الكائن الحى يحدث تحت شروط الممارسة والتدريب.

الأداء : مجموع الاستجابات التى يأتى بها الفرد فى موقف معين نتيجة للتعرض لمثير محدد.

الموقف : مجموع المثيرات التى تؤثر على الفرد وما بينها من علاقات وكذلك ما يصدر عن الفرد من استجابات لهذه المثيرات.

الاحباط : إعاقة الفرد عن بلوغ هدف معين.

الدفعيم : تقديم الطعام للحيوان الجائع بعد قيامه بالضغط على الرافعة (كما فى تجارب سكينر).

الجوع : حرمان الحيوان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة.

الاستجابة النعمية : الموافقة أو عدم الموافقة الدائمة على كل أسئلة اختبار «س» بغض النظر عن مضمون كل سؤال.

انتقال أثر التدريب الايجابى : تحسن أداء اليد اليسرى فى تجربة الرسم فى المرأة بعد تدريب اليد اليمنى.

منخفض التحصيل : التلميذ الذى نَقَلَ درجته على اختبار التحصيل عن متوسط درجات الفصل .

عيوب التعريف الإجرائى :

بالرغم من فوائد التعريف الإجرائى فإن له بعض العيوب. وترجع تلك العيوب إلى الشخص الذى يستخدمه لا إلى التعريف الإجرائى ذاته. إن الإفراط فى اتخاذ الاتجاه الإجرائى قد ينسى الباحث العودة الى المفاهيم والتكوينات الأساسية اللازمة للنظريات المختلفة، كذلك فإن الإفراط فى اتخاذ الاتجاه الاجرائى قد يؤدى إلى تحديد المشكلة تحديدا ضيقا للغاية بحيث تصبح مشكلة البحث مشكلة تافهة عديمة الجدوى، كما يحتاج الاتجاه الإجرائى إلى الكثير من الجهد والعناء إذ أن كل صغيرة وكبيرة لابد وأن تحدد تحديدا إجرائيا دقيقا .

ثانياً: المفاهيم^(١) والتكوينات^(٢) والمتغيرات^(٣)

سبق أن بينا أن العالم أو الباحث يعمل على مستويين أو بين مستويين : مستوى النظرية والفرض والتكوين الفرضي من ناحية ومستوى الملاحظة من ناحية أخرى. فعندما قال دولايد وميلتر أن الاحباط يولد العدوان كانا يستخدمان مفهومين هما الاحباط والعدوان وحددا العلاقة بينهما بأنها علاقة توليد، الاحباط للعدوان . عند هذا الحد يكون الباحث عند المستوى الأول .

إلا أن الباحث ليختبر نظريته لابد أن يقوم بملاحظات سلوكية، ولهذا كان لابد من تحديد مفهومي الاحباط والعدوان تحديداً إجرائياً يمكن ملاحظته. فالاحباط هو إعاقه الطفل عن الوصول للعب التي يراها من زجاج الدولاب المغلق، والعدوان هو محاولته المتكررة للوصول إليها بالعنف والقوة وركل الدولاب مثلاً، وبناء على هذا يمكن التحقق التجريبي باستخدام الملاحظة .

أولاً ، المفهوم ، تجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الاجزاء والخصوصيات فالوزن مفهوم لانه تجريد من ملاحظات مختلفة لاشياء خفيفة وثقيلة . والتحصيل مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية . وعلى هذا يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعدد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التعبير .

وطالما أن المفهوم تجريد من ملاحظات متعددة فإنه يتوقف على قدرة الباحث على الملاحظة وعلى المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم . فمن ملاحظة تقدم الطفل في القراءة ومقارنته بتقدمه في الكتابة وتحليل نواحي تقدمه

(1) Concepts.

(2) Constructs.

(3) Variables.

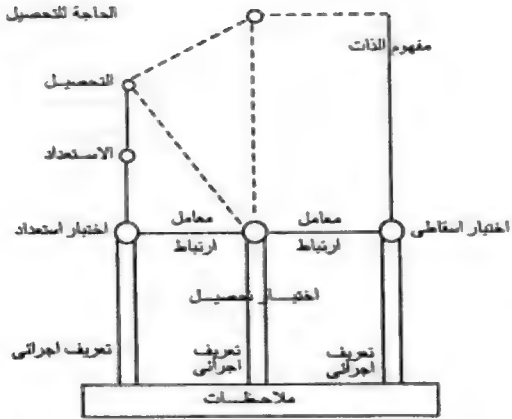
فى الحساب والوصول إلى صورة عامة عن مستوى تقدم الطفل يمكن للباحث أن يضع مفهوماً للتحصيل يعبر عن ملاحظاته السابقة، ثم يرى مدى انطباق هذا المفهوم على مواقف متعددة.

ثانياً، التكوينات الفرضية : التكوين الفرضى هو مفهوم اخترعه العالم أو الباحث قصداً وشعورياً لتحقيق غرض علمى معين، فإذا كان التحصيل مفهوم جرد من الملاحظات المتعددة فإن الحاجة للتحصيل^(١) تكوين فرضى يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتميز التكوين الفرضى بأنه غير ذى مضمون كمى فالحاجة للتحصيل ليست ذات طابع كمى بل يأتى طابعها الكمى من محاولة ترجمتها فى مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

والتكوين الفرضى لا ينطبق على الواقع انطباقاً مباشراً بل لابد له من مفاهيم أخرى أبسط تترجمه فى صورة إجراءات وملاحظات سلوكية. فالحاجة للتحصيل لا تدرك مباشرة بل تدرك بناء على مفهوم التحصيل المجرد من ملاحظات مباشرة لسلوك التلميذ فى المواقف الدراسية المختلفة. وبناء على هذا فإن عالم النفس فى استخدامه لتكوين فرضى ليس من الضرورى أن يبين إذا كان ذلك التكوين تجربى المضمون أو كمى الطابع بل المهم أن ما يستنبط من هذا التكوين يجب أن يكون تجريبياً كمياً.

تسهل التكوينات الفرضية للباحث السير فى تفكيره العلمى إذ لا يضطر أن يقف عند كل ملاحظة سلوكية جزئية أو كل مفهوم مجرد منها، وكذلك فإنها تدخل كجزء متكامل فى بناء النظريات العلمية كما تساعد على وضع القوانين العلمية التى تفسر السلوك. لتوضيح ذلك نتصور أن باحثاً افترض أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسى فى هذه الحالة تكون أمام جزء من نظرية نوضحها بالرسم التالى :

(1) Achievement need.



يظهر في التخطيط السابق بعض التكوينات الفرضية التي اقترحتها الباحثة مثل مفهوم الذات الذي لا يدرك مباشرة بل بناء على تحديد إجرائي يتمثل في الاداء على اختبار اسقاطي. وتكوين فرضي آخر هو الحاجة للتحصيل والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال مفهوم التحصيل. والتحصيل كمفهوم يعتمد أو لا يمكن فهمه إلا بناء على الاستعداد، والاستعداد بدوره يدرس بناء على أداء الفرد على اختبار خاص. وتتضمن النظرية مجموعة من العلاقات الفرضية (الخطوط المتقطعة) أو العلاقات التي ثبتت علمياً وإحصائياً (الخطوط المتصلة) مثل علاقة الارتباط بين الاختبار التحصيلي واختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاسقاطي. يستمد عالم النفس تكويناته الفرضية من مصادر متعددة :

١ - علم الأعصاب : فمثلاً نورنديك استخدم الوصلات العصبية كأساس لتفسير عملية التعلم.

٢ - علم الطبيعة : فمثلا كوفكا وكوهلر وليغين استخدموا قوانين المجال
لوضع نظرية الجسطلت والمجال .

٣ - الاحصاء : فمثلا العامل ليس إلا تصنيف إحصائي موجز للمتغيرات
نصل إليه بالتحليل العاملي .

٤ - الشعور الشخصي للباحث أو مجاله الظاهري : مثل بعض مكونات
النظريات القديمة كنظرية الأنماط الشخصية . وعادة في المراحل الأولى للعلم
تسيطر المفاهيم المستمدة من هذا المصدر على تفكير المشتغلين في هذا
الميدان ولكن في المراحل المتقدمة يستعير العلم من مجالات أخرى أو يبتكر
العلم بعضا من التكوينات الفرضية والمفاهيم .

ثالثا ، المتغيرات :

المتغير هو الخاصية التي توجد بكميات متفاوتة والتي يمكن قياسها
فالذكاء والميل والعدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات
متفاوتة يمكن قياسها . للمتغيرات تصديقات مختلفة منها :

١ - المتغيرات الكيفية والكمية : من المتغيرات الكيفية الجنس والدين
وأنماط الشخصية . وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فئات لا يمكن
وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» ، وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في
درجات متفاوتة . أما المتغيرات الكمية فهي المتغيرات التي توجد بكميات
متفاوتة وبالتالي يمكن وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» . فالمتغير الكمي
يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين
أعلى وأدنى درجة .

ويجدر الإشارة إلى أن المتغيرات الكمية المتصلة يمكن تقسيمها إلى
فئات فالذكاء كمتغير كمي متصل يمكن تقسيمه إلى عابرة وأذكاء
جدا وأعلى من المتوسط ومتوسطين وبلهاء ومعتوهين ويقابل كل فئة
منها نسبة ذكاء معينة ، إلا أنه لا يمكن تحويل المتغيرات الكيفية إلى

متغيرات كمية متصلة فلا يمكن تحويل الجنس كفلتين إلى متغير متصل واحد (هذا بخلاف بعد الذكورة - الانوثة الذى تقيسه الاختبارات السيكولوجية) كذلك لا يمكن تحويل الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الاتجاه الدينى).

يفضل البحث العلمى استخدام المتغيرات الكمية وذلك بسهولة قياسها بدقة وتنوع كمياتها، وبالتالي فانه يمكن أن تقديم تفسيرات أكثر مما تقدمه المتغيرات الكيفية. فالقلق يوجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها باستخدام وسائل مختلفة كما يمكن اختيار أفراد ذوى درجات قلق متفاوتة ودراسة أثر هذا التفاوت على اداء الذكور والإناث فى بعض الاختبارات.

٢ - متغيرات المشهور ومتغيرات الاستجابة : ويقصد بمتغيرات المثير أى معالجة للظروف التى تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة. أما متغيرات الاستجابة فهى المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك. ويأخذ التعبير عن هذه المتغيرات $R = f(O, S)$ حيث R هى الاستجابة ^(١)، f هى وظيفة أو دالة ^(٢)، O هى الكائن ^(٣)، S ^(٤) هى المثير، أى أن هذه الصيغة تعبر عن أن الاستجابة وظيفية أو دالة لخصائص الكائن وما يتعرض له من مثيرات.

٣ - المتغيرات النشطة ^(٥) والمتغيرات المعينة ^(٦) : فالمتغيرات النشطة، هى التى يمكن التحكم فيها تحكما تجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الاحباط لدى المفحوصين. أما المتغيرات المعينة، فهى المتغيرات التى لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمثيرات التى تعتبر خصائص

(1) Response.

(2) Function.

(3) Organism.

(4) Stimulus.

(5) Active.

(6) Assigned.

للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي.

وتسمى هذه المتغيرات بالمتغيرات «المعينة»، لأن الأفراد يأتون للدراسة ولديهم هذه الخصائص والتي تشكلت من قبل بناء على عوامل الوراثة والبيئة. ولذا يطلق على هذه المتغيرات أحيانا اسم المتغيرات الفردية الشخصية.

٤ - المتغيرات المستقلة والتابعة : يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداما وأكثرها نفعاً للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في إحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع. ويمكن تعريف المتغير المستقل بأنه المتغير الذي يتحكم فيه المجرّب بالزيادة والنقصان أو بالحذف. فيمكن للمجرّب أن يعرض المفحوصين لمستويات مختلفة من التدعيم أو الإحباط ليدرس أثر ذلك على أدائهم. في هذا المثال يتحكم المجرّب في التدعيم أو الإحباط بالزيادة والنقصان. وفي دراسة أثر الذكاء والتحصيل يختار المجرّب مستويات مختلفة من الذكاء ليدرس أثرها على التحصيل، في هذه الحالة اختار المجرّب المستويات المختلفة للمتغير المستقل. وفي الدراسات الدورية والنفسية لا توجد متغيرات تعرف بالمتغيرات المستقلة دائما أو التابعة دائما إذ أن المتغير المستقل في دراسة ما يصبح تابعا في دراسة أخرى وكذلك العكس وذلك بناء على هدف البحث ومشكلته.

وثمة نوع ثالث من المتغيرات هو المتغيرات المتدخلة وهي التي تؤثر على المتغير التابع. فالعلاقة بين الذكاء والتحصيل يتدخل فيها الجنس والسن كمعامل متدخلة تؤثر على التحصيل. ولذلك يجب أن يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتدخلة أي يمنع تأثيرها.

ثالثاً: المسلمات^(١) البحثية والاحصائية

تعريفها وأنواعها :

يقصد بالمسلمات الافتراضات الاساسية التى يقوم عليها البحث . والمسلمات فى الأصل من مكونات المنهج الرياضى فالسطح المستوى أحد مسلمات الهندسة الإقليدية ثم جاءت مسلمة أخرى قامت عليه الهندسة اللا إقليدية . والباحث لابد أن يسلم بدايةً بعدد من المسلمات التى يقيم عليها بحثه . التى إما أن تكون ضمنية غير صريحة أو واضحة صريحة .

فعدد إجراء دراسة عن تعصيل التلاميذ يفترض الباحث وجود مسلمة ضمنية وهى أن لدى جميع التلاميذ حاجة للإنجاز ، وفى نفس الوقت توجد مسلمة بحثية واضحة اثبتتها الدراسات السابقة وهى أن الحاجة للإنجاز تتوزع اعتدالياً وبالتالي توجد فروق فردية بين الأفراد .

وثمة مجموعة من المسلمات لابد أن يتحقق منها الباحث قبل إجرائه لدراسته منها :

١ - مسلمات خاصة بالخصائص السيكومترية لأدواته وكيفية استخدام المقاييس والاختبارات .

٢ - مسلمات خاصة بعينته من حيث خصائصها وحجمها وكيفية اختيارها .

٣ - مسلمات خاصة باستخدام الأساليب والمعاملات الاحصائية وأنواع المقاييس الإحصائية .

٤ - المسلمات البحثية التى تشق من الدراسات السابقة .

ولمزيد من التفاصيل بالنسبة للمسلمة الأولى يمكن للدارس الرجوع إلى كتب القياس النفسى والعقلى ، وبالنسبة للمسلمتين الثانية والثالثة الرجوع إلى كتب الاحصاء النفسى والتربوى والاجتماعى .

(1) Assumptions.

فوائدها :

للمسلمات فوائد متعددة فهي الأسس والركائز التي تقوم عليها الدراسة. فالفرض الذي يصوغه الباحث إنما يضعه بناء على مسلمات بحثه، لأن المسلمات هي بمثابة حقائق استخلصها الباحث من الدراسات السابقة، والعوامل التي تكتنف أى ظاهره سيكولوجية أو تربوية وتحتاج إلى بحوث كثيرة ومتنوعة، ولا يمكن اختبارها جميعا فى وقت واحد، لابد من اتخاذ بعضها كمسلمات يقيم عليها الباحث بحثه (مثل مسلمة أن السلوك دالة للمثير وللكانن "R=F OS" ، ومثل مسلمة أن سلوك الانسان يرجع إلى التفاعل الدائم والمستمر بين الوراثة والبيئة) .

ويدون المسلمات السيكمترية (كالتسليم بإمكانية التحقق من صدق وثبات الأدوات) لا يمكن اخضاع الظواهر - القابلة للقياس - للدراسة والبحث باستخدام الاختبارات والمقاييس.

ويدون المسلمات الخاصة بأنواع المتغيرات المقاسه تستخدم أساليب احصائية خاطئة ويصل الباحث إلى نتائج مضلله إذ أن مستويات قياس المتغيرات فى العلوم الانسانية أربعة أساسية يلخصها فزاد أبو حطب وآمال صادق ١٩٩١ كالتالى :

الافتراضات والخصائص الأساسية لأنواع المقاييس

نوع المقاييس	العمليات الرياضية	الافتراضات الأساسية	الخصائص للقياسية	وصف مختصر	أمثلة
المقياس الاسمي	العد	التكافؤ التعدى للتناظر	عدد لا يدل على كم أو مقدار (اعداد منفصلة).	وضع الأشخاص في فئات	(١) نوع المهنة (٢) الجنس
مقياس الرتبة	لترتيب	التكافؤ التعدى اللاتناظر الترباطية	كم لا يشار إليه بعدد (قيم منفصل) (الأول - الثاني - الأخير) (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف - ضعيف جدا) (موافق جدا - موافق - لا رأى لى معارض - معارض جدا).	(أ) ترتيب الأشخاص في خاصية معينة. (ب) وضع الأشخاص في أى مقياس متصل لا تتوافر فيه المسافات المتساوية	(١) المستوى الاقتصادي الاجتماعي (٢) تقدير المرشحين للعمل أثناء المقابلة. (٣) درجات التلاميذ في اختبار تحصيلي غير مقفل. (٤) تقدير الطلاب في الامتحانات.
مقياس المسافة	الجمع الضرب للطرح	التكافؤ اللاتناظر التعدى الترباطية الاضافية	عدد يدل على كم أو مقدار (قيم متصلة).	وضع الأشخاص في مقياس متصل يتألف من مسافات متساوية وله صفر اعتباطي	(١) درجات المعنوسين في الاختبارات النفسية أو التحصيلية المقفلة. (٢) مقياس فارنهایت لمقياس (المئوية) للحرارة.
مقياس النسبة	جميع العمليات الرياضية	التكافؤ اللاتناظر التعدى الترباطية الاضافية للنسبة أو	عدد يدل على كم أو مقدار (قيم متصلة)	وضع الأشخاص في مقياس متصل يتألف من وحدات متساوية وله صفر مطلق	(١) الوزن (٢) الطول (٣) الزمن (٤) مقياس كالفن للحرارة.

شروطها

مع تعدد المسلمات البحثية التى يقوم عليها البحث يجب أن تتوافر فيها عدة شروط :

- ١ - أن تشتق من الدراسات والبحوث السابقة لأن العلم بطبيعته تراكمى .
- ٢ - ألا تتعارض مع الحقائق العلمية المتعارف عليها فلا يمكن القول بأن الذكاء هو التفكير الابتكارى لأن الذكاء تفكير تقارىى أما الابتكار فانه تفكير تباعدى .
- ٣ - ألا يبنى البحث على مسلمات متناقضة أو متعارضة مع بعضها البعض كالتسليم فى بحث واحد بأن القلق يزيد ويخفض الاداء دون التسليم بالعلاقة المنحنية بين القلق والاداء .
- ٤ - القابلية للتحقق التجريبي منها - عند الضرورة - فلا يمكن التحقق تجريبيا من أن مائة عفرية يقفون على رأس الدبوس وبالتالي لا يمكن أن تكون هذه مسلمة بحثية، ونظرية ابتقاط عن الاخلاط الأربعة البلغم والمره الصفراء والمره السوداء والدم لا تصلح كمسلمة لبحث تجريبى . ونظرية فيثاغورث عن الماء والهواء والنار والتراب وأثرها على الامزجه لا تصلح أيضا كمسلمة لبحث تجريبى لطابعها الخيالى .
- ٥ - ألا تتعارض مع المسلمات التى يقوم عليها العلم، من هذه المسلمات انتظام ظاهرات الكون بمعنى أن تكرر نفس الظروف المحيطة والمصاحبة لظاهرة ما يرتبط بحدوث نفس الظاهرة . وهذه مسلمة هامة فى البحث العلمى ويدونها لايكون هناك معنى للبحث عن أسباب الظواهر أو التدبؤ بها .

ومن المسلمات التي يقوم عليها العلم العلية أو السببية أى أن للظواهر أسبابها التي يمكن الكشف عنها، بدون مسلمة العلية يصعب على الباحث تحديد المتغير المستقل والتابع والمتغيرات المتداخلة. بناء على المسلمتين السابقتين لا يمكن مثلا وضع مسلمة بحثية عكس ما أشار إليه سكر من ان الاستجابة التي تدعم تعيل للتكرار إذا توافرت نفس الظروف.

وثمة مسلمة ثالثة يقوم عليها العلم وهي مسلمة الأنواع الطبيعية إذ بناء على تشابه مفردات الظاهرة واختلافها يمكن تصنيفها في فئات معينة لهذه التصنيفات أهمية خاصة في تعميم نتائج الدراسات والبحوث وحدود ذلك التعميم. بناء على تلك المسلمة لا يمكن وضع مسلمة بحثية تجريبية قائمة على أن نتيجة دراسة الباحث ستكون قاصره على مفردة بعينها دون غيرها إلا في الدراسة التي تستخدم منهج دراسة الحالة!!.

٦ - أن تراعى المسلمات البحثية طبيعة الظواهر النفسية والتربوية من حيث تعدد وتشابك العوامل المسهمة في إحداثها وصعوبة ضبط جميع العوامل المحيطة والمؤثرة على الظاهرة ضبطا دقيقا كضبط الظواهر الطبيعية والفيزيائية. فلا يجب وضع مسلمة بحثية بأن معامل الارتباط بين ظاهرتين واحد صحيح، أو أن س عله ص بدرجة يقين ١٠٠٪ حتى مع استخدام أكثر الأساليب الإحصائية تقدما كتحويل المسارات.

رابعاً : مشكلة البحث

أولاً ، تعريف المشكلة وعوامل استشارتها ،

هى عبارة أو سؤال استفهامى عن العلاقة القائمة بين متغيرين أو أكثر ويكون البحث هو الإجراء المستخدم للإجابة عن هذا الاستفهام ، كمثال لهذه المشكلات هل تشجيع المدرس للتلميذ يساعد على تحسين التعلم ؟ مثل هذا الاستفهام تناول متغيرين أساسيين هما التشجيع والتعلم وأما العلاقة بينهما فهى اسهام التشجيع (بالإضافة إلى عوامل أخرى) فى تحسين التعلم .

ويمكن تعريف المشكلة أيضاً بأنها موقف محير يتحدى الدارس ويحتاج إلى تفسير ودراسة ينشأ هذا الموقف المحير من وجود فجوة كبيرة بين ما هو قائم وما يجب أن يكون . وكمثال لذلك لماذا يوجد تفاوت بين تعليم البنات والبنين فى بعض المحافظات ؟ مثل هذا السؤال يشير إلى عوامل استشارة المشكلة أو الشعور والإحساس بها إلا أنه يؤكد أهمية دراسة المشكلة .

والواقع أن هناك عدة عوامل يمكن أن تستثير المشكلة عند الباحث مثل ،

١ - قد تسفر الأبحاث التى تتناول موضوعاً واحداً عن نتائج متعارضة مما يدفع الباحث إلى دراسة هذه المشكلة . كمثال لذلك دراسة أثر الإحباط على الانتاج الابتكارى . بينت بعض الدراسات أن الإحباط يؤدي إلى انخفاض الانتاج الابتكارى بينما بينت بعض الدراسات الأخرى أن الإحباط يؤدي إلى زيادة الانتاج الابتكارى . هذه النتائج المتعارضة اثارَت مشكلة لدى احد الباحثين واراد دراستها . بدأ الباحث بدراسة الأبحاث السابقة لتبين أسباب تعارض هذه النتائج . انتهى الباحث من دراسته للأبحاث السابقة أن هذا التعارض قد يرجع إلى استخدام مواقف احباطيه متفاوتة الصعوبة ولذلك

أجرى تجربته لدراسة أثر أداء احباطى مختلف الدرجة على الانتاج الابتكارى.

٢ - قد لا تتناول الدراسات بعض الجوانب التى تحتاج إلى دراسة. فعثلا بالنسبة للدراسة السابقة وجد الباحث أن الدراسات السابقة كلها استخدمت عينات كانت الوحدة فيها الفرد الواحد. ومن هنا بدأ يتساءل هل يمكن التوصل إلى نفس النتائج إذا كانت الوحدة التجريبية شخصان بدلا من شخص واحد. وبهذا وجد الباحث ثغرة فى حاجة إلى دراستها وفحصها.

٣ - قد توجد نتيجة بحث أو حقيقة علمية منعزلة عن بقية الحقائق المعروفة تستثير الدراسة والبحث لوضعها فى إطارها العام ولتوضيح علاقتها بغيرها. وكمثال لهذا وضع «جيلفورد» نموذجا ينظم العوامل العقلية فى نظام معين. إذ بناء على الدراسات السابقة وجد جيلفورد وزملاؤه عدة نتائج متفرقة عن التنظيم العقلى. تلك النتائج المتباينة والمتباعدة تتضمن دراسات عن العمليات العقلية كالتذكر والتقويم، وتتضمن نتائج عن نواتج توظيف الكائن الحى للمعلومات فى صور متعددة مثل الفئات والعلاقات، وتتضمن تلك الدراسات أبحاثا عن صور المعلومات التى يستخدمها الفرد مثل الرموز والمعانى. بناء على هذا وضع جيلفورد نموذجا للعوامل العقلية يتضمن :

(١) العمليات : الأنشطة الذهنية التى يقوم بها الكائن الحى للتعامل مع المعلومات وتتضمن التقويم - التفكير النقارى - التفكير الباعدى - الذاكرة - المعرفة.

(٢) النواتج : نتائج توظيف الكائن الحى للمعلومات وتتضمن الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات.

(٢) المحتويات : أى المعلومات التى لدى الفرد ويستخدمها فى أداء العمليات العقلية وتتضمن المحتوى الشكلى (الصور) - والرمزى - والسيمانتيكى (خاص بالمعنى) - والسلوكى.

ويجدر الإشارة إلى أن الرغبة فى اشباع المعرفة قد تكون دافعا للفرد لدراسة مشكلة ما. فالرغبة فى المعرفة كانت هى الموجه الاول للدراسات الفلسفية قديما، وهى التى أدت ببياجيه إلى استخدام المنهج الاكليتيكى فى دراسة النمو المعرفى لدى الأطفال. وقد تستلزم المشكلة نتيجة للرغبة فى تحسين مستوى الأداء العملى مثل أبحاث الضرورات العملية^(١). وقد أدى وجود هذين الدافعين إلى تقسيم الأبحاث إلى بحوث نظرية وأخرى عملية، وساد الاعتقاد بأن هناك تعارضا بينهما فالبحوث النظرية هدفها العلم ولذات العلم، أما البحوث العملية فهـ١١٧+هدفها تسخير العلم لخدمة المجتمع ورفاهيته وحل المشكلات. ولكن الواقع أن هناك تكاملا بين البحوث النظرية والعملية، فالأبحاث النظرية قد تحتاج إلى تطبيق عملى للتحقق من نتائجها، والأبحاث العملية قد تصادف مشكلات تحتاج إلى دراستها نظريا.

ثانيا ، اختيار المشكلة ،

أن المبدأ الأساسى الذى يجب أن يراعى عند اختيار المشكلة هو (الاعتدال) فلا يجب أن تكون المشكلة واسعة جدا أو ضيقة جدا. فإذا كانت ذات نطاق واسع فيمكن تقسيمها إلى عدة مشكلات فرعية وإذا كانت محدودة فإنه يمكن مثلا توسيع نطاقها الزمنى أو المكانى. يقصد بتوسيع النطاق الزمنى دراستها تاريخياً والنطاق المكانى بدراستها فى مجتمعات وجماعات مختلفة.

(1) Action Research.

وتوجد عدة شروط أخرى يجب أن تراعى عند اختيار المشكلة منها :

١ - الفلسفة السياسية للدولة : فهناك بعض البلاد التى تحدد الاطار العام الذى يجب أن تكون فيه الأبحاث مثل أبحاث النظم الاجتماعية والأبحاث المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، فهل من الممكن أن تدرس أساليب التنشئة الاجتماعية فى روسيا كما تدرس فى أمريكا.

٢ - العامل الشخصى : وهو قيم الشخص واتجاهاته واهتماماته فالزنجى سيختار المشكلات المرتبطة بحياته كموضوع للدراسة مثل الثقة فى الزنجى فى محلات البيض، ودراسة ابن الواحات لأساليب التنشئة فى الواحات.

يعتبر الاهتمام من العوامل الشخصية الهامة فى اختيار موضوع البحث العلمى وبالتالي تصبح المشكلة جزء من الباحث يتبناه ويدافع عنه ويعمل لأجله ويجد متعة فى دراسته. ولهذا العامل أهمية كبيرة لأن الدراسة العلمية بها من الصعوبات القدر الكبير مما يحتاج إلى توفر هذا الاهتمام لكى يستمر الباحث فى بحثه.

٣ - التمويل والتكاليف : يحتاج البحث العلمى والدراسة التجريبية إلى تكاليف ونفقات ولذلك يختار الباحث المشكلات التى يستطيع أن ينفق على دراستها. ومن الجدير الإشارة إلى وجود هيئات علمية تقوم بتمويل أبحاث معينة وفى مجالات معينة مثل مؤسسة فورد بالولايات المتحدة الأمريكية وأكاديمية البحث العلمى بمصر.

٤ - مدى توفر الأدوات اللازمة للبحث : يقصد بها وفرة أدوات القياس اللازمة للبحث، ويقصر الباحث دراسته على المشكلات التى تتوفر أدوات القياس اللازمة لدراستها. تعتبر هذه من المشكلات الهامة

فى مجال الدراسات النفسية والتربوية ولو أنه بشئ من الاختراع والتفكير والابتكار يمكن وضع أدوات للقياس تناسب المشكلات المعروضة للدراسة.

٥ - مهارة الباحث : أى ما لدى الباحث من مهارات علمية واجتماعية فهذه جميعا تلعب دورا فى اختيار مشكلة البحث والدراسة . ففقدرة الباحث على المعالجة الاحصائية ، وعلى القراءة بلغة أجنبية ، ومعلوماته عن المشكلة وقدرته على المناقشة العلمية وقدرته على القيام بالدراسات الميدانية ... وغير ذلك من القدرات والمهارات التى تؤثر فى اختيار الباحث لمشكلة البحث.

٦ - الجودة : ويقصد بها الحداثة والأصالة فالباحث يجب أن يختار المشكلات التى تعتبر جديدة على الميدان إذ لا حاجة لدراسة الموضوعات القديمة التى أجريت فيها مئات الدراسات .

٨ - الوقت المتاح للدراسة : يجب عدد اختيار المشكلة مراعاة الوقت المتاح لدراستها . فالمطالب الذى يدرس للحصول على درجة علمية قد يكون اختياره لمشكلة تحتاج إلى دراسة تتبعية طويلة اختيارا غير مناسب لأنها ستحتاج إلى وقت طويل .

٩ - قابلية المشكلة للاختبار : يجب اختيار المشكلة التى يمكن وضعها موضع الملاحظة والتجريب وهذا لا ينسنى إلا إذا كانت المشكلة ذات معنى . وتكون المشكلة ذات معنى إذا كان من الممكن تحديد ما إذا كانت صادقة أم كاذبه . فالافكار الميتافيزيقية لا يمكن إثبات صحتها أو كذبها باستخدام الأسلوب التجريبي ، أما فكرة مثل الكبت فيمكن التحقق منها باستخدام الاختبارات الاسقاطية .

ثالثاً : صياغة المشكلة :

بعد اختيار المشكلة لابد أن يصوغ الباحث مشكلته بدقة ووضوح لأن هذه الصياغة تضع أمام الباحث الموقف المشكل محدداً كما تساعد على توجيهه أثناء سيره في بحثه . وعادة لا يستطيع الباحث صياغة مشكلته بسهولة ووضوح منذ بداية الامر ذلك لأن المشكلة في البداية تكون فكرة غامضة مختلفة .

ولهذا يجب على الباحث ألا يعتمد إلى إجراء بحثه مباشرة بعد اختياره للمشكلة بل لابد من صياغتها صياغة جيدة . ولصياغة المشكلة عدة شروط منها :

١ - أن تعبر المشكلة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر فهل الظاهرة من ترتبط بالظاهرة من ؟ وهل ترتبط من بالظاهرة من تحت العوامل أ ، ب ، ج ، د ؟

٢ - أن تصاغ المشكلة بصورة واضحة لا غموض فيها في صورة سؤال . وهنا يجب الإشارة إلى أن هدف البحث ليس هو مشكلة البحث فقد يكون هدف البحث مثلاً هو استخدام الحوافز في المدرسة بينما تكون مشكلة البحث هي هل هناك علاقة بين البواعث والأداء ؟

٣ - أن تتضمن الصياغة وأن تعبر عن إمكانية الاختبار التجريبي . من الأمثلة التي لا تعبر عن هذا الشرط ما هو دور الوراثة والبيئة في جناح الأحداث ؟ ولكن يمكن صياغة جانب من هذه المشكلة بصورة قابلة للتحقق التجريبي على النحو التالي . هل توجد فروق ذات دلالة بين التوائم المتماثلة والتوائم غير المتماثلة في الجناح ؟

٤ - أن تحدد الصياغة الموضوع الرئيسي الذي يهدف الباحث إلى دراسته لا

الاطار انعام للموضوع فبدلاً من أن تكون المشكلة هي استخدام الحوافز في المدرسة تصبح هل هناك علاقة بين استخدام البواعث المادية والاداء على الاختبارات التحصيلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٥ - التعريف بأهم الموضوعات المتعلقة بالبحث وأهم النتائج التي توصل إليها البحوث السابقين. الواقع أن هذا الشرط قد يكون أصح لدوافع اختيار المشكلة منه لصياغة المشكلة. إلا أن هذا لا يعنى عدم الاستفادة من الدراسات السابقة فى صياغة المشكلة وذلك لأن الأبحاث السابقة تساعد الباحث على تبين جوانب الضعف والقوة وجوانب الجدة والأصالة فى المشكلة وبالتالي صياغتها.

٦ - تحديد الصعاب المتوقعة والمصادر والأدوات التي سيستخدمها الباحث فى بحثه. إن هذا الشرط ينطبق أكثر على العوامل الموجهة لاختيار المشكلة منه إلى صياغتها.

خامساً، الفرض

بعد أن يصوغ الباحث مشكلته يقوم بوضع الفرض الذي سيختبر صحته أو كذبه .

للفرض تعريفات مختلفة فهو قضية ظنية عن علاقة بين متغيرين ، أو حل مقترح للمشكلة ، أو أحسن تخمين لحل المشكلة أو السؤال أو العبارة التي تحاول تفسير الاحداث التي لم يتم التثبت منها بعد .

هذه التعريفات تدور حول صياغة الفرض في سؤال أو عبارة ، وحول ما يتضمنه الفرض من متغيرات وعلاقات ، وحول الهدف من وضع الفرض إذ أنه تقديم حل مقترح للمشكلة .

يمكن تعريف الفرض بأنه :

«العبارة التي تتضمن علاقة ظنية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتي تساعد على حل المشكلة موضوع البحث» .

إن الاركان الأساسية للفرض هي المتغيرات والعلاقات القائمة بينها . والمتغيرات في هذه الحالة هي الظاهرة المراد تفسيرها والظروف المسهمة في أحداثها . فمثلا الفرض القائل بأنه إذا زاد الذكاء زاد التحصيل يتضمن الظاهرة موضوع الدراسة وهي التحصيل وأحد العوامل المسهمة فيه .

والركن الثاني في الفرض هو العلاقات القائمة بين المتغيرات وهذه العلاقات دائما تصورية لا ندركها مباشرة بل نتصورها عن طريق النتائج كما تظهر في التحصيل إذا زاد الذكاء . أن هذه علاقة تصورية لأننا لا ندركها مباشرة بل عن طريق ارتباط درجات الفرد على اختبار الذكاء بدرجاته على اختبارات التحصيل ارتباطا موجبا دالا .

أولاً : هواند الفرض :

(١) تحديد نطاق الدراسة :

بعد تحديد مشكلة البحث الأساسية يحاول الباحث استجلاء الجوانب المختلفة للمشكلة فيعزل ويربط بعض الجوانب او يضيف بعضها الآخر، ويأتى الفرض مبلوراً لنتائج هذه العملية . فالباحث الذى يدرس مشكلات المبكرين كمشكلات خاصة بهم وبعد الدراسة والاطلاع يحدد من هم المبكرين هل هم المرتفعين أم المتوسطين أم المنخفضين على اختبار التفكير الابتكاري ؟ كما يحدد مجالات مشكلات الدراسة هل هى المشكلات الاسرية أو الاقتصادية أو الدراسية أو العلاقات مع الجنس الآخر .. الخ ؟

ويأتى الفرض محددا للعناصر الأساسية التى تشملها الدراسة فيضع الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الابتكاري من المراهقين فى مجالات المشكلات الآتية :

الأسرية - الدينية ... الخ .

(٢) ربط النتائج المنعزلة عن بقية النتائج :

يحدد الفرض الاطار التركيبى الذى يمكن أن تتنظم حوله البيانات ذات الصلة بالموضوع . ففى المثال السابق قد يبدو أن خصائص المبكرين لا ترتبط بموضوع الدراسة ولكن بتحديد الفرض فى صورة مرتفعين ومتوسطين ومنخفضين تتضح العلاقة بين البحث ونتائج الدراسة السابقة المرتبطة بخصائص شخصية المتبكرين ، ذلك لأن المرتفعين لهم خصائص شخصية تميزهم عن المتوسطين وعن المنخفضين فى التفكير الابتكاري .

(٣) تحديد نوع الدراسات والمعلومات المطلوبة :

بناء على تحديد الفرض للمتغيرات المطلوب دراستها والعلاقات القائمة

بينها يحدد الباحث نوع المعلومات المطلوبة للبحث والدراسة. ففي المثال السابق يجمع الباحث المعلومات والدراسات التي تناولت مشكلات المراهقين المرتفعين في الابتكارية والدراسات التي تناولت خصائص المراهقين مرتفعي الابتكارية.

(4) يحدد الغرض الإجراءات التجريبية والاحصائية اللازمة ،

لا يوضح الغرض ما الذي ينبغي أن نهتم به في الدراسة فقط بل أيضا كيف نسير في البحث. فالغرض يحدد للمغيرات يشير إلى ما يقاس وهذا يقود إلى كيفية القياس. ويتحدده للعلاقات بين الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة هل سيكون ارتباطاً بين درجات الابتكارية وعدد المشكلات أم هل يكون اختصاراً للفروق بين العينات الثلاث.

(5) تساعد الغرض على فهم الظواهر ،

لان الغرض يتناول العلاقات بالدراسة فإنه بذلك يساعد على فهم الظواهر أو المتغيرات موضوع الدراسة لأن الفهم هو بيان للعلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة. فبدلاً من أن نجد بعض التلاميذ داخل الفصول الدراسية يسببون مشكلات كثيرة ولا نفهم لماذا فإننا نستطيع أن نتبين العلاقة بين درجة ابتكاريتهم وما يعانونه من مشكلات توافقية.

(6) يحدد الغرض بأطار لنتائج البحث ،

يساعد الغرض على تنظيم النتائج التي توصلت إليها الدراسة. ففي البحث السابق عن مشكلات مرتفعي الابتكارية حددت الغرض مجالات المشكلات التي تميز هذه الفئة والمجالات التي لا يختلفون فيها عن غيرهم ممن هم أقل منهم ابتكارية.

وبالتالي فإن الغرض حدد التحليل الإحصائي الذي يجب استخدامه ،

وأظهر التحليل الاحصائي النتائج المختلفة للدراسة، ويكون الفرض كموجة لطريقة عرض هذه النتائج.

(٧) تراكمية العلم :

لا يمكن أغفال دور الفرض العلمي في زيادة المعرفة البشرية لأنه بقبائنه والتحقق من صدقه يكون مصدرا لفروض جديدة تخضع للدراسة، كما أنه برفضه لثبوت بطلانه يدفع الباحثين الى تعديله واعادة صياغته وإعادة اختباره ثانية او وضع فروض بديله.

ثانياً : صياغة الفروض :

يمكن أن تصاغ الفروض في عدة صور :

(أ) قضايا : يوجد نوعان أساسيان من القضايا، التحليلية والتكريبية. التحليلية مثل قضايا الرياضنة $2 + 2 = 4$ فهذه يكون صدقها أو كذبها قائم بداخلها ويعتمد على الاتساق المنطقي وصدقها عام في كل مكان وزمان. أما القضية التركيبية فتتضمن خبرا وصدقها يحتاج إلى التجربة للتحقق منها مثل أمطرت السماء امساً فصدق هذه القضية يكون بالرجوع الى الواقع ومثل المدح يزيد تحسن الاداء هذه تحتاج إلى تحقق تجريبي. توضع الفروض عادة في صورة قضايا خبرية تحدد العلاقة بين متغيرين. مثل الاحباط يؤدي الى زيادة الانتاج الابتكاري.

(ب) صورة تضمن عام : وهذه يعبر عنها الصورة التالية If...then أى ،إذا كان كذا كان كذا. من هذه الفروض فرض بافلوف إذا اقترن مثير شرطى بمثير طبيعى عدة مرات يصبح للمثير الشرطى القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية.

(ج) صورة الدالة : xy أى أن المتغير x دالة للمتغير y . أى أن قيمة

(س) نتوقف على التغير الكمي في قيمة (ص). من هذه الفروض يتأثر التحصيل بدرجة الذكاء أى أن التحصيل الدراسى دالة لذكاء الفرد.

الشائع الآن هو وضع الفروض فى عبارة أو قضية خبرية تتضمن علاقة بين متغيرات الدراسة.

ثالثاً : أنواع الفروض :

١ - الفروض الجوهرية الأساسية^(١) : وهى الفروض التى تتبع أو تشتق من النظرية مباشرة فمن نظرية سكونر يمكن أن نحدد الفرض القائل بأنها إذا طالت فترة الرضاعة نقص احتمال الفطام السريع .

٢ - فروض البحث : وهى الفروض المستقاة من الفروض الاولى . ولها نوعان :

(أ) فروض غير صفرية : وهى التى تشير إلى وجود علاقة بين اللدعيم وتكرار الاستجابة فى صورة إجرائية مثل هناك فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة والاستجابة غير المدعمة . وهذه الفروض لها نوعان :

- فروض اتجاهية^(٢) : أى نحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة والاستجابة غير المدعمة وذلك لصالح زيادة تكرار الاستجابة المدعمة . حدد هذا الفرض اتجاه اختبار العلاقة بأنها ستكون على الجزء من المنحنى الاعتدالى الذى يتضمن الدرجات المرتفعة ولصالح الاستجابة المدعمة .

- فروض غير اتجاهية : أى لا نحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة والاستجابة غير المدعمة .

(ب) فروض صفرية^(٣) : وهى التى تنفى وجود العلاقة بين المتغيرات

(1) Substantiative.

(2) Directional.

(3) Null.

ونأى التجربة لتثبت هل توجد علاقة أم لا، وما درجة هذه العلاقة . وهذا الفرض الاحصائى يقرر أن العلاقة بين المتغيرات لا تزيد عن العلاقة التى يمكن أن توجد بالصدفة ولذلك يفضل وضعه فى صورة رياضية مثل :

م ١ - م ٢ = صفر أى أن متوسط المجموعة الأولى لا يختلف عن متوسط المجموعة الثانية . أو م ١ - م ٢ = صفر. أى أن الفارق بين متوسط المجموعة الأولى والثانية يساوى صفر. أو م دالة ص = صفر. أى أن الارتباط بين المتغيرين م، ص = صفر.

وللفرض الصفرى قيمته فى أنه لا يوجه ذهن الباحث فى اتجاه معين دون آخر، وبالتالي فهو يحقق الموضوعية فى البحث. كما أن وضعه فى الصورة الرياضية يحدد الطريقة الاحصائية لاختباره .

مصادر الفرض العلمى :

١ - الحدس : يعتبر أحد مصادر الفروض العلمية فافتراض «نيوتن، بوجود الجاذبية افتراض حدسى . وفى الحقيقة لا يأتى الحدس من فراغ لأنه وإن كان فجائيا إلا أنه رؤيا جديدة للعناصر وإدراك جديد لوظيفتها ثم إعادة صياغة هذه العناصر فى شكل جديد . ولا يحدث الحدس بدون دراسة سابقة وبدون معلومات وفيره . والفروض القائمة على الحدس يكون من الصعب ربطها بأطار عام يشملها ولذلك تبدو منعزلة ونحتاج إلى مزيد من الدراسة لتحديد علاقتها بغيرها .

٢ - الدراسات السابقة : فمن بحث سابق يمكن الوصول إلى فروض جديدة كأستكمال للدراسات السابقة أو لسد ثغره فى تلك الدراسات أو لدراسة التعارض بين نتائج تلك الدراسات .

٣ - النظرية السابقة : فمن نظرية «جيلفورد» السابق ذكرها عن

نموذج العوامل العقلية يمكن وضع عدة فروض جديدة مثال توجد في كل قدره قدرا مشتركا من العمليات والنواتج والمحتويات. والفروض القائمة على أساس النظريات السابقة تجد سندا من الاطار العلمى العام الذى اشتق منه الفرض.

رابعا : الشروط المؤدية للوصول إلى الفرض :

١ - الخبرة : ونقصد بها المعرفة الواسعة بميدان البحث وبعض الميادين المتصلة به لأن ذلك يساعد على رؤية المشكلة من زوايا متعددة . وكمية المعرفة في حد ذاتها ليست هي المهمة بل المهم تمثل المعلومات والربط بينهما ووضعها في صيغ جديدة .

٢ - التخيل : أى قدرة الباحث على المخاطرة باتباع أنماط جديدة من التفكير وبالنظر إلى المشكلات من زوايا غير عادية بفحص تكوينات غير مألوفة وبالبحث عن عدم الاتساق المعرفى وما بالموضوع من ثغرات وأن يتشكك الباحث فى النتائج التى توصل إليها الباحثون السابقون .

٣ - المثابرة : أن طريق البحث العلمى محفوف بالكثير من المصاعب والاحباطات فليست كل مشكلة قابلة للدراسة العلمية وليست كل صياغة للمشكلة تساعد على دراستها وليست كل الفروض قابلة للتحقق وليست كل كلمة يكتبها الباحث ذات قيمة لبحته . أضف إلى هذا صعوبة الحصول على الأدوات والأجهزة والاختبارات والمراجع والدوريات اللازمة للبحث . كل هذا يستلزم أن يكون الباحث صبوراً فى بحته ومثابراً فى دراسته وفى فحصه لفروضة مرات عديدة .

خامساً : شروط الفرض العلمي :

١ - أن يكون من الممكن التحقق من صدقه أو كذبه تجريبياً . ويتحقق ذلك عن طريق استنتاج بعض التوابع من الفرض نفسه ووضعها فى صيغة يمكن أن تخضع للملاحظة والقياس . فالفرض التالى فرض عام يمكن أن نستنتج منه أحد توابعه التى يمكن أن نتحقق منها تجريبياً ، التشجيع يحسن الأداء ، أما تابعة هذا الفرض فهى أنه « يوجد فارق بين درجات التلاميذ التحصيلية الذين يشجعهم المدرس عن أداء التلاميذ الذين لا يشجعهم » . وفى هذه الحالة يجب تحديد معنى التشجيع بأنه تشجيع لفظى بوضع نجمة فى كراسة الطفل ، بذلك يمكن إخضاع الفرض للتحقق التجريبى . وقد يشار إلى تلك الخاصية بأن يكون الفرض إجرائياً أو أن يكون للفرض معنى تجريبى حالى أو محتمل .

٢ - يجب أن يكون الفرض بسيطاً وشاملاً . ويقصد بالبساطة أن يتضمن أقل عدد من التكوينات الفرضية أى العناصر التى يفترض وجودها لتفسير ظاهره معينة ، أما الشمول فهو أن يفسر أكبر عدد ممكن من الظواهر . تعرف هذه الخاصية باسم قانون الأقتصاد ^(١) ومن الأمثلة على ذلك تفسير المدرسة السلوكية للسلوك على أساس م ————— س بعكس تفسير « فرويد للسلوك » .

٣ - ألا يتضمن الفرض تناقضاً مع نفسه أو تناقضاً مع الحقائق العلمية المتفق عليها . فالفرض القائل بأن لون العين يرتبط بسمات الشخصية يعتبر فرضاً متناقضاً مع الحقائق العلمية المعروفة إذ أثبتت الدراسات أنه لا ارتباط بين لون العين وسمات الشخصية .

(1) Law of Parsimony.

٤ - يفضل أن يصاغ الفرض صياغة كمية مثل صورة الفرض الصغرى السابقة أو يوجد فروق ذات دلالة بين أو توجد علاقة ذات دلالة بين ... ذلك لأن وضع الفروض بهذه الصيغة يسهل التحقق الاحصائي والرياضي منها . كذلك فإن وضعها بهذه الصورة يتفق مع كون الفرض تعبيراً عن علاقة بين متغيرات .

٥ - لا يجب أن يكون الفرض عاماً مثل التربية الديمقراطية ترقى بالتعليم والمواطن لأن مثل هذا الفرض لا يمكن إخضاعه للتحقق التجريبي . كذلك لا يجب أن يكون الفرض على درجة كبيرة من الخصوصية لأن تفويت المشكلة إلى أصغر الأجزاء لا يساعد على دراستها ووضعها في إطارها . إن جزءاً كبيراً من هذا التحديد يرجع إلى الخبرة وإلى الدراسة النقدية لمشكلات البحث . فالإطلاع حول مشكلات البحث يساعد الباحث على تحديد مشكلة فرعية أو مشكلتين من إطار عام يضع لهما الفروض المناسبة التي يخضعها للدراسة التجريبية .

سادساً: تصميم البحث والتجريبه

يقصد بتصميم البحث أو الدراسة «الخطة أو الاستراتيجية التي يضعها الباحث لكي يمكنه الوصول إلى إجابته لمشكلة بحثه ولضبط التباين الحادث في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعاً إلى المتغير المستقل» .

يقصد «بالخطة» التخطيط العام للدراسة ابتداء من تحديد المشكلة ووضع الفروض وكيفية التحقق منها . ويقصد «بالاستراتيجية» الأساليب التي سيستخدمها الباحث في تحليله لبيانات البحث وكيف سيصل إلى تحقيق أهداف البحث والتغلب على ما يعترضه من مشكلات أثناء سيره في البحث .
للتصميم هدفين أساسيين :

- ١ - وصول الباحث إلى إجابات لمشكلة بحثه أو سؤاله .
- ٢ - ضبط التباين الحادث في درجات المتغير التابع ويتحقق ذلك بطرق ثلاث:

- (أ) إتاحة الفرص لزيادة تأثير المتغير المستقل .
 - (ب) انقاص تأثير اخطاء القياس التي تؤثر في تباين الدرجات .
 - (ج) منع - أو تحديد - تأثير المتغيرات المتدخله .
- فلو أراد باحث دراسة أثر طريقتين للتدريس أ، ب على تحصيل عينة من الأطفال مرتفعي ومنخفضي الذكاء فإن متغيرات الدراسة تكون الشكل التالي :

الطريقة

الذكاء	ب	
	مرتفع	منخفض
الذكاء	درجات التلاميذ	درجات التلاميذ
	درجات التلاميذ	درجات التلاميذ

تتضمن الخلايا الداخلية درجات اختبار تحصيل التلاميذ التي تتباين بناء على:

(أ) المتغيرات المستقلة (الطريقة ، الذكاء) والتفاعل بينهما.

(ب) اخطاء القياس التي ترجع إلى صدق وثبات الادوات وطريقة التطبيق.

(ج) المتغيرات المتدخلة كالفروق الفردية بين التلاميذ.

لذلك يكون على الباحث اختيار التصميم المناسب ليصل إلى نتائج على درجة مناسبة من الثقة.

خصائص التصميم الجيد :

١ - مساعدة الباحث في التوصل إلى إجابات صادقة وموضوعية ودقيقة لمشكلة بحثه. ويتحقق ذلك إذا أدى تصميم البحث إلى اختبار دقيق للعلاقات بين المتغيرات، وإلى تحديد لنوع البيانات التي سيجمعها الباحث وكيف سيحلها، وإلى النتائج المحتمل التوصل إليها، ففي المثال السابق حدد التصميم (٤) عينات وبالتالي الحجم الكلي لمفردات البحث (٤ عينات \times ٣٠ مفردة = ١٢٠). كما حدد ضرورة التوزيع العشوائي لطرق التدريس وللمفردات داخل كل مستوى ذكاء. وأشار إلى أنه لا بد من اختبار كل تلميذ مستقلاً عن زميله بعد انتهاء عرض المادة الدراسية بأحدى الطريقتين. وأوحى هذا التصميم بأن الأسلوب الاحصائي المناسب هو تحليل التباين لمتغيرين وبالتالي يمكن التوصل إلى نتائج توضح تأثير طريقة التدريس، مستوى الذكاء، تفاعل طريقة التدريس مع مستوى الذكاء، بعد عزل تأثير الفروق الفردية (داخل المجموعات). هذا ويجب ملاحظة أن تلك النتائج تأتي متسقة مع فروض الدراسة التي حددها التصميم من حيث اختبار تأثير الذكاء، وطريقة التدريس، والتفاعل بينهما.

٢ - مرونة التصميم ففي المثال السابق يمكن قسمه التصميم إلى جزئين يختبر في أحدهما أثر طريقة التدريس (أ) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد. ويختبر فى الثانى أثر طريقة التدريس (ب) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد أيضاً. فى هذه الحالة لن يمكن دراسة أثر التفاعل بين طريقة التدريس ومستوى الذكاء.

٣ - أن يساعد التصميم على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ التى تتعرض لها البحوث والتى حددها ليندكويست فى مصادر ثلاثة :

- أخطاء ترجع إلى توزيع العينة كافراد S

- أخطاء ترجع إلى ظروف الجماعة G.

- أخطاء ترجع إلى إمكانية تكرار التجربة R.

لنفترض أن ٦٠ طفلاً اشتركوا فى تجريبه لتحديد درجة فاعلية طريقتين من طرق تدريس القراءة وانهم قسموا عشوائياً إلى ٦ مجموعات فرعية قوام كل منها عشرة تلاميذ فمن المحتمل أن تتضمن إحدى المجموعات عدداً أكبر من غيرها من التلاميذ مرتفعي الذكاء مما يحقق لهذه المجموعة تفوقاً فى درجات القراءة بصرف النظر عن الطرق المستخدمة فى تدريسها. أطلق ليندكويست على هذا المصدر S.

لنفترض أن توزيع التلاميذ على المجموعات كان سليماً ولكن إحدى المجموعات - لعامل أو آخر - لها ميزة خاصة أثناء التجربة كأن يكون المدرس القائم بالتدريس ممتازاً أطلق ليندكويست على هذا المصدر G لان الفروق فى درجات التلاميذ تعزى للظروف التى تتعرض لها الجماعة.

لنفرض أن نفس التجربة أجريت مرة ثانية فى مدرسة أخرى وأسفرت عن أن الطريقة التى ثبت تفوقها فى المدرسة الأولى تفوقت عليها طريقة أخرى فى المدرسة الثانية، لتباين الخلفيات الثقافية للتلاميذ. يطلق

ليندكويست على هذا المصدر R (ويمكن أن يطلق على هذا المصدر اسم التفاعل بين المستوى الثقافى للناميذ والطريقة المستخدمة فى تدريس القراءة) مما لا يؤدى للتوصل الى نفس النتائج لو أعيدت التجربة .

ومما يساعد على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ المشار إليها مراعاة الصدق الداخلى والخارجى للتجربة ، واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة سواء بالنسبة لاختيار العينة أو بالنسبة لتحليل البيانات ، ومراعاة المسلمات التى يقوم عليها كل أسلوب من الأساليب الإحصائية .

٤ - أن يحقق التصميم الصدق الداخلى والخارجى للتجربة بأقصى درجة ممكنة .

ينقسم صدق الدراسة التجريبية إلى نوعين :

أ) **الصدق الداخلى** : وهو مجموعة خصائص الموقف التجريبى التى تسمح للباحث أن يعزو التغيرات التى طرأت على المتغير التابع إلى التغيرات التى أحدثها الباحث فى المتغير المستقل .

ب) **الصدق الخارجى** : مجموع خصائص الموقف التجريبى التى تسمح للباحث أن يعمم نتائج دراسة موقف تجريبى معين على مواقف وعينات مماثلة لعينة الدراسة .

والعشوائية هى أفضل وسيلة لتحقيق الصدق الداخلى والخارجى لأن توزيع الأفراد عشوائيا على مستويات المتغير المستقل يؤدى إلى تحقيق الصدق الداخلى . كما أن الاختيار العشوائى للأفراد - بحيث يمثلون المجتمع الاصلى الذى سحبت منه العينة - يساعد على صدق تعميم النتائج التى تسفر عنها الدراسة .

العوامل المؤثرة على صدق التجربة :

أولاً : حدد كامبل وستانلي هذه العوامل فى :

١ - التاريخ : الأحداث التى تقع بين القياسات المتعددة للظاهرة موضوع الدراسة . على أن يلاحظ أن تلك الأحداث تكون مرتبطة بعوامل متدخلة وليست بالعامل المستقل . فعند دراسة التغير الذى يطرأ على التفكير الابتكارى بناء على تقديم برنامج معين لابد من القياس قبل وبعد تقديم البرنامج .

٢ - النضج : مجموع التغيرات التى تحدث مع الزمن مثل النمو الجسمى والعقلى والمثال السابق يوضح ذلك .

٣ - القياس : هو الأثر الذى يحدثه القياس الأول على نتائج القياس الثانى مثل الالفة بموقف الاختبار أو تذكر بعض الوحدات .

٤ - الأدوات : مثل استخدام أدوات مختلفة فى القياس مثل قياس العدوانية أولاً بقياس اسقاطى ثم قياسها بعد فترة زمنية بناء على الملاحظة . ففي القياس الاول تقاس النزعات العدوانية أما فى القياس الثانى فيُقاس السلوك الملاحظ سواء من حيث مدته أو تكراره .

٥ - أخطاء القياس : ترجع قيمة أخطاء القياس إلى أنها أحد العوامل التى تساهم فى اتجاه درجات الأفراد نحو المتوسط فى القياسات المتعددة . إذ تميل الدرجات المرتفعة إلى الانخفاض اقترباً من المتوسط كما تميل الدرجات المنخفضة إلى الارتفاع اقترباً من المتوسط . ويبدو أثر أخطاء القياس واضحاً عند القياس أكثر من مرة .

٦ - التحيز أثناء الاختيار : كاختيار أفراد ذوى خاصية معينة للحصول على نتائج معينة كاختيار متعلمين حضريين فى مقابل أميين ريفيين لإثبات تفوق الحضري على الريفى فى الذكاء .

٧ - نقص أفراد العينة : ويرجع ذلك إما إلى موت بعض أفرادها أو عدم رغبتهم في الاشتراك في الدراسة أو الانتقال من البيئة الجغرافية للدراسة.

٨ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل أخرى : قد يتفاعل الاختيار المتحيز مع أحد العوامل السابقة مما يؤدي إلى نتائج غير حقيقية. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أمية ريفية ونقص العينة الريفية فإن ذلك يؤثر على النتائج.

٩ - ثبات الأدوات : أضاف كامبل وستانلى درجة ثبات أدوات القياس كعامل مؤثر على الصدق الداخلى للتجربة باعتبار أن ثبات المقياس دالة لدقة المقياس فى قياسه للظاهرة.

ثانياً ، العوامل المؤثرة على الصدق الخارجى :

١ - القياس : قد يكون للقياس القبلى أثره على درجات الأفراد فى القياس البعدى وذلك تصبح درجاتهم غير ممثلة للمجتمع الأصلي الذى سحبت منه عينة الدراسة.

٢ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل تجريبية أخرى : ولقد سبق بيانها فى العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى أيضا. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية فى مقابل عينة أمية ريفية يكون للتذكر دورا أكبر فى درجات العينة الحضرية. وبذلك تصبح درجاتهم غير ممثلة للمجتمع الاصلى إذا كان الباحث يدرس متغيرا تابعا مرتبطا بالتذكر.

٣ - الإجراءات التجريبية : قد يكون الموقف التجريبى مفرطا فى التصنع مما يؤدي إلى أن تكون الدرجات التى تحصل عليها العينة غير ممثلة لدرجات المجتمع الاصلى.

٤ - قد اخل اثر العديد من المتغيرات المستقلة : فدراسة أثر الجنس ونوع الدراسة والمستوى الاقتصادي الاجتماعى على قيم الافراد تتضمن ثلاثة متغيرات مستقلة . وقد يكون لاحد المتغيرات تأثيره السابق الذى لا يضيع (كالتحصيل السابق لمقررات العينة قبل اجراء البحث) عند تأثير المتغير الثانى (كالجنس أو المستوى الاقتصادي والاجتماعى) .

٥ - حساسية المقاييس لاثارة استجابة غير مناسبة لدى المفحوص : ويقصد بهذا العامل أن المقاييس بطبيعتها معقدة وتتضمن بعض العوامل غير المرتبطة بما يقاس (كالكذب) مما قد يؤدي الى إحداث استجابات سطحية أو مظهرية من المفحوص .

٦ - التكرار غير السليم للمعالجات : إذا كانت المعالجات معقدة قد يخفق تكرار تلك المعالجات فى ادراج بعض العوامل المؤثرة والمرتبطة باستجابات المفحوصين فى التجربة .

وأخيرا يجب الإشارة إلى أن هذين النوعين من الصدق يمكن أن يتأثر أحدهما دون الآخر . فقد يختار الباحث عينة بصورة عشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الاصلى لكن يتدخل اثر القياس القبلى على نتائج القياس البعدى أو يتدخل النضج كعامل مؤثر فى نتائج القياس البعدى .

وكما نشر كامبل وستانلى العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى والخارجى للتجربة نشر براخت وجلاس ١٩٦٨ عوامل أخرى . قسم براخت وجلاس العوامل المؤثرة على الصدق الخارجى إلى فئتين هما :

(أ) العوامل المتعلقة بالانعميم من دراسة العينة على المجتمع الأصلى .

(ب) العوامل المتعلقة بالظروف البيئية التى تجرى فيها التجربة .

وقد اشتملت كل فئة على مجموعة من العوامل الفرعية كالتالى :

(أ) العوامل المتعلقة بالتعميم من دراسة العينة على المجتمع الأصلي .

١ - تعميم النتائج المستمدة من دراسة العينة ، المتاحة ، للباحث على المجتمع الاصلى . فكثير من الدراسات تجرى على العينات التى يمكن الحصول عليها ويكون لهذه العينات خصائص معينة مما قد لا يجعلها تمثل المجتمع الاصلى الذى سحبت منه ، وعندئذ يكون التعميم خاطئاً .

٢ - التفاعل بين المتغيرات الشخصية للمفحوصين والمعالجة المقدمة إليهم كاختيار ابناء حى مرتفع اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً ومرتفعى الذكاء والتدريس لهم بطريقة معينة ثلاثهم بدرجة أكبر من ابناء قرية منخفضة المستوى الاقتصادى والاجتماعى . فإذا قيس التحصيل الدراسى للعينتين كان هناك تفاعل بين سمات ابناء المدينة وطريقة التدريس فى تأثيرها على التحصيل الدراسى .

(ب) العوامل البيئية :

١ - تداخل اثر عديد من المعالجات التجريبية .

٢ - تأثير جده المتغير المستقل على المفحوصين .

٣ - تأثير الفاحص .

٤ - القياس القبلى .

٥ - القياس البعدى .

٦ - تفاعل تاريخ العينة مع تأثير المعالجات .

٧ - أخطاء فى قياس المتغير التابع .

٨ - التفاعل بين المعالجة والزمن الذى تم فيه القياس .

أنواع التصميمات في مجال الدراسات التربوية والنفسية :

قدم كامبل وستانلى عدة تصميمات للبحوث ووضعها فى فئات اربع :

١ - تصميمات ما قبل التجربة ^(١).

٢ - تصميمات تجريبية حقه ^(٢).

٣ - تصميمات شبه تجريبية ^(٣).

٤ - تصميمات بعدية تستخدم منهج المتغير البعدى ^(٤).

قبل التعرض لنماذج من تلك التصميمات فيما يلى عدة رموز ستستخدم فى توضيحها.

R توزيع عشوائى لافراد العينة

O قياس

X تعرض المجموعة للمتغير المستقل

Oa قياس لعينة قبل ادخال المتغير المستقل

Ob قياس للعينة بعد ادخال المتغير المستقل

اولا : تصميمات ما قبل التجربة :

(١) قياس بعد المتغير المستقل لعينة واحدة ^(٥).

فى هذا التصميم يقاس المتغير التابع بعد المتغير المستقل

X O

وتكون الدراسة فى هذه الحالة وصفية لما حدث بعد معالجة معينة من

(1) Pre-experimental.

(2) True-experimental.

(3) Quasi experimental.

(4) Ex post facto.

(5) The one shot case study.

أمثلة هذه الدراسات قياس اتجاه المواطنين نحو الزلازل بعد حدوثها. من أوجه قصور هذا التصميم تعرضه لأثر عوامل الصدق التالية :

الصدق الداخلي : التاريخ - النضج - الاختيار - نقص الافراد.

الصدق الخارجي : التفاعل بين اختيار افراد العينة وتأثير المتغير المستقل.

ومن المقترح استخدام الاحصاء الوصفي في مثل هذا النوع من الدراسات (مع مراعاة المسلمات التي يقوم عليها كل معامل احصائي) لان عدم وجود مجموعة ضابطة أو قياسات قبلية يجعل من الصعوبة للوصول إلى أي استنتاجات من هذا التصميم.

٢ - قياس قبلي وبعدي لمجموعة واحدة (بعد المتغير المستقل).

$$\text{Oa} \quad \text{X} \quad \text{Ob}$$

في هذا التصميم تستخدم مجموعة واحدة لتقاس أولا بالنسبة للمتغير التابع قبل ادخال المتغير المستقل ثم تقاس ثانيا بعد ادخال المتغير المستقل. ويعتبر الفرق بين القياسين قبل وبعد ادخال المتغير المستقل دليلا على اثره.

فيمكن قياس التحصيل الدراسي قبل التدريس بالطريقة الجديدة ثم يقاس ثانية بعد التدريس بالطريقة الجديدة. ويكون الفرق بين القياسين راجعا إلى تأثير المتغير المستقل أو طريقة التدريس الجديدة.

وهذا التصميم يضبط تأثير الاختيار وفقدان بعض الافراد كمعامل مؤثرة على الصدق الداخلي للتجربة. ولكن يعاب عليه ان النتائج تكون عرضة لتأثير التاريخ والنضج والقياس القبلي واللغة الشخص بالمقاييس والأدوات وكذلك التفاعل بين المتغير المستقل مما يؤثر في الصدق الداخلي. كما تكون النتائج عرضة لتأثير التفاعل بين موقف القياس والمتغير المستقل، والتفاعل بين الاختيار والمتغير المستقل مما يؤثر على الصدق الخارجي، ويظل تأثير الانحدار نحو المتوسط موضعاً للاهتمام كمصدر للتأثير على الصدق الداخلي.

ويفضل لتحليل النتائج فى هذا التصميم استخدام تحليل التباين لعزل أثر القياس القبلى (مع مراعاة المسلمات التى يقوم عليها استخدام تحليل التباين) .

٢ - مقارنة المجموعة الاستاتيكية^(١) :

تقاس مجموعة بعد التعرض للمتغير المستقل ثم تقارن درجاتها بمجموعة أخرى لم تتعرض له

المجموعة الاولى O1 X

المجموعة الثانية O2

مثل مقارنة معلومات عينة من التلاميذ بعد مشاهدتهم برنامج معين بمجموعة أخرى لم تشاهد البرنامج . تتأثر النتائج فى هذا التصميم بدرجة التكافؤ بين المجموعتين فى المتغيرات المتدخلة .

يضبط هذا التصميم تأثير التاريخ والقياس والفة الشخص بأدوات القياس والانحدار نحو المتوسط كعوامل مؤثرة على الصدق الداخلى . ويعاب عليه ان النتائج تكون عرضة لتأثير عوامل اختيار العينة ونقص بعض أفرادها والتفاعل بين الاختيار والنضج .. الخ كعوامل مؤثرة على الصدق الداخلى ، ويظل تأثير النضج موضعاً للأهتمام .

أما بالنسبة للصدق الخارجى فيعاب على هذا التصميم تأثر درجة الافراد بالتفاعل بين الاختيار والمتغير المستقل .

ويقترح فى هذا التصميم استخدام إحدى أساليب المقارنات المتعددة (مع مراعاة اساليب المسلمات التى يقوم عليها كل أسلوب) .

ثانياً : التصميمات التجريبية الحققة .

(١) القياس قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية :

فى هذا التصميم تختار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا أو على أساس المضاهاة بين كل زوج من أفراد المجموعتين بحيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناء على التوزيع العشوائى على المجموعتين، ثم يدخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وحدها دون المجموعة الضابطة. وتقاس المجموعتين قبل وبعد التجربة.

R	Oa	X	Ob	المجموعة التجريبية
R	Oa	Ob		المجموعة الضابطة

والفرق بين القياسين فى المجموعة الضابطة يمثل.

تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة كالنمو

أما الفرق بين القياسين فى المجموعة التجريبية فيمثل

تأثير المتغير التجريبى + تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة

وعلى هذا يكون فرق القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة هو تأثير العامل التجريبى. ويمتاز هذا التصميم بأنه يقلل من تأثير كل العوامل التى تؤثر على الصدق الداخلى للتجربة. ولكنه لا يستطيع التغلب على تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والقياس الأول. كما يظل تأثير التفاعل بين اختيار الأفراد والمتغير المستقل موضعاً للاعتبار مما يؤثر على الصدق الداخلى للتجربة.

لتحليل النتائج يمكن استخدام درجات الكسب وهى حاصل الفرق بين القياسين القبلى والبعدى لكل مجموعة ثم حساب (ت) بين الدرجات المكتسبة. أن افضل الأساليب الاحصائية التى يمكن استخدامها لتحليل التغيرات باعتبار أن القياس القبلى هو المتغير المتلازم (مع مراعاة المستلمات الأساسية التى يقوم عليها استخدام تحليل التغيرات).

(٢) تصميم المجموعات الأربع لسليمان ، (١)

فى هذا التصميم يوزع الافراد عشوائيا على المجموعات الاربع . ويجرى قياسا قبليا وبعديا لمجموعتين فقط . ويدخل المتغير المستقل على مجموعتين احدهما يجرى لها قياسا قبليا وبعديا ، أما الثانية فيجرى لها قياسا بعديا فقط .

R Oa X Ob (١)

R Oa Ob (٢)

R X Ob (٣)

R Ob (٤)

أى انه فى هذا التصميم توجد مجموعتين تجريبيتين هما ارقام ١ ، ٣ لدخول المتغير المستقل فيهما ، ولتوضيح هذا التصميم وكيفية تحليله يلاحظ أن :

(١) Ob ترجع إلى - تأثير القياس القبلى + تأثير المتغير التجريبي + تفاعل المتغير التجريبي مع القياس القبلى + تأثير العوامل العارضة .

(٢) Ob ترجع إلى - تأثير القياس القبلى + تأثير العوامل العارضة .

(٣) Ob ترجع إلى - تأثير المتغير التجريبي + تأثير العوامل العارضة .

(٤) Ob ترجع إلى - تأثير العوامل العارضة .

بناء على ذلك فإن طرح ناتج قياسات (٢) من (١) يظهر أثر المتغير التجريبي وتفاعل المتغير التجريبي مع القياس القبلى . وطرح ناتج قياسات (٣) من (١) يحذف اثر القياس القبلى ويظهر أثر المتغير التجريبي . وطرح ناتج قياسات (٤) من (١) يحذف أثر العوامل العارضة .

يتميز هذا التصميم بضبطه لجميع العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى

(1) Solomon four - group design.

أما بالنسبة للصدق الخارجى فإنه يضبط تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتظل باقى العوامل موضعاً للاعتبار.

أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فلم يشر صاحب التصميم إلى أسلوب إحصائى واحد يجمع بين المجموعات الأربع بقياساتها المت. ويقترح كامبل وستانلى استخدام تحليل التباين ولكن على النحو التالى :

المتغير المستقل		القياسات
X	X	
القياس البعدى (٢) القياس البعدى (٤)	القياس البعدى (١) القياس البعدى (٣)	مع القياس القبلى بدون القياس القبلى

فإذا لم يكن تأثير المتغيرات المستقلة والتفاعل دالاً فمن الممكن إجراء تحليل للتغاير بين (١) ، (٢) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التى يقوم عليها تحليل التباين والتغاير) .

٣ (القياس بعد التجريب فقط للمجموعتين التجريبية والضابطة :

تتلقى المفردات عشوائياً من مجتمع الظاهرة أو توزع عشوائياً على المجموعتين . هذه العشوائية تسمح بافتراض أن المجموعتين لا تختلفان اختلافاً جوهرياً، أى أن الفرق بينهما يكون فى حدود الخطأ المرتقب الذى لا تكون له دلالة إحصائية . يدخل المتغير المستقل على المجموعتين التجريبية وحدهما دون الضابطة .

وفى النهاية يحسب الفرق بين المجموعتين فى المتغير التابع ويخضع هذا الفرق للدراسة الاحصائية للتعرف عما إذا كان له دلالة أى يرجع للصدفة - أم لا - أى للتعرف على مدى الثقة التى نضعها فيه باعتباره فرقاً حقيقياً

يمكن أن نحصل عليه لو كررنا التجربة عدة مرات على عينات جديدة من نفس المجتمع.

R	X	Ob	المجموعة التجريبية
R		Ob	المجموعة الضابطة

يمتاز هذا التصميم بأنه يسمح بالمقارنة بين المجموعتين. كما أن الاختيار أو التوزيع العشوائي يسمح بتعميم نتائج الدراسة. وفضلا عن هذا فإن هذا التصميم يضبط تأثير التاريخ وتعدد القياسات وتأثير تغيير الأدوات وانحدار الدرجات نحو المتوسط وهذه كلها عوامل تؤثر في الصدق الداخلي للتجربة.

أما بالنسبة للصدق الخارجى فإن هذا التصميم يضبط تأثير التفاعل بين القياس والمتغير المستقل أما بقية العوامل المؤثرة فإنها تكون موضعاً للاعتبار.

للتحليل الاحصائى يمكن استخدام اختبار (ت) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التى يقوم عليها).

٤) التصميمات العاملية :

تعتمد هذه التصميمات على إدخال عديد من المتغيرات المستقلة متعددة المستويات على التصميمات الثلاثة السابقة. ويمتاز هذه التصميمات بعدة مميزات:

١ - دراسة تأثير عديد من المتغيرات (وتكرار قياسها) أي إسهام كل متغير مستقل فى تباين درجات المتغير التابع مما يمكن من تقدير تأثير كل منها.

٢ - دراسة تفاعل المتغيرات المستقلة فى تأثيرها على المتغير التابع، مما يمكن من تحليل مكونات هذه التفاعل. ويضيف فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩١ ص ٤٤٥ - ٤٤٦) المميزات الآتية.

٣ - فى تجرية واحدة تعالج عدة متغيرات مستقلة ويكون التحكم التجريبي أفضل وخاصة حين يتطلب الأمر تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة، فحينئذ تكون ظروف الضبط أكثر دقة منها فى حالة إجراء عدة تجارب منفصلة كل منها يعالج متغير مستقلاً وحداً.

٤ - النتائج التى يتوصل إليها الباحثون عبر متغيرات مستقلة متعددة تكون أكثر قيمة فى التفسير العلمى وفى إدراك معنى السببية المتعددة من النتائج التى يحصلون عليها من متغير مستقل واحد. فالتفسير بمتغير واحداً لا يكفى وخاصة بالنسبة للظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية التى تتسم بالتعقيد الشديد والتداخل الكبير بين العوامل المسببة لهما.

٥ - هناك حاجة مستمرة للتأكد من عمومية نتائج البحث عبر أنماط مختلفة من المفحوصين. أو المواقف التجريبية. وفى هذا يتفوق التصميم العامل على تصميم المتغير المستقل الواحد لأنه يتعامل فى المرة الواحدة مع مجموعات مختلفة من المفحوصين فى مستويات مختلفة ومعالجات من عدة متغيرات مستقلة.

وتستهدف التصميمات العاملية الإجابة على الأسئلة الآتية :

١ - ما المتغيرات التى يجب أن تتضمنها التجربة ؟ (مثل دراسة تأثير الجنس والذوتر المعلى والمستوى الاقتصادى على تحصيل التلاميذ).

٢ - ما مستوى كل متغير من المتغيرات ؟

الجنس = ذكور وإناث

الذوتر المعلى = عالى ومتوسط ومنخفض.

المستوى الاقتصادى = عالى ومنخفض.

٣ - كيف يمكن وضع حدود معيظه لكل مستوى من مستويات كل

متغير ؟

- الجنس = متغير معين ثابت لا يمكن التحكم فيه ومقسم طبيعياً.
- التوتر المعمل = العالى : الدرجات التى تزيد عن المتوسط + (١)
انحراف معيارى.
- المتوسط : الدرجات التى تقع بين المتوسط - (١)
انحراف معيارى.
- المنخفض : الدرجات التى تقع ادنى من المتوسط - (١)
انحراف معيارى.
- المستوى الاقتصادى = عالى : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذى يتجاوز ٣٠٠ جنيه شهرياً.
- منخفض : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذين يقل دخلهم عن ٥٠٠ جنيه شهرياً.
- ٤ - كيف تختار كل مفردة من مفردات عينة البحث؟
- ٥ - ما عدد مفردات كل عينة من عينات البحث؟ (لاحظ انه فى المثال المشار إليه سيكون عدد العينات
- الجنس ٢ × التوتر المعمل ٣ × المستوى الاقتصادى ٢ = ١٢ عينة).
- ٦ - ما الإجراءات التى تتبع للتحكم فى مقدار الخطأ التجريبي؟
- ٧ - كيف يقدر تأثير المعالجات؟
- ٨ - ما الإجراءات التى تتخذ حتى يمكن تقدير تأثير المتغيرات المستقلة وتفاعلها تقديراً دقيقاً؟
- أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فإن طبيعة التصميم هى التى تحدده وإن كان أكثر الأساليب شيوعاً تحليل التباين والتغاير متعددة العوامل.

ثالثاً ، التصميمات شبه التجريبية ،

توجد تصميمات شبه تجريبية متعددة وفيما يلي نموذجين منها

١ - القياس المتكرر عبر الزمن (السلالم الزمنية) .

O1 O2 O3 O4 X O5 O6 O7 O8

فى هذا التصميم يقاس المتغير التابع عدة مرات مثل قياس ذكاء الأطفال قبل دخول المدرسة وفى عامهم الأول والثانى والثالث والرابع ثم يدخل الأطفال الدراسة (X) ويستمر قياس ذكائهم فى عامهم الخامس والسادس والسابع ... الخ .

يمتاز هذا التصميم بتحكمه فى العوامل التالية المؤثرة على الصدق الداخلى:
النضج - القياس - الانحدار نحو المتوسط - الاختيار - فقد بعض الافراد - تفاعل الاختيار مع النضج ... الخ .

الا أنه يعانى من تأثير التاريخ كعامل مؤثر على الصدق الداخلى .
أما بالنسبة للصدق الخارجى فيعيبه تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل ، هذا وتظل باقى العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى والخارجى موضعاً للإعتبار .

وتستخدم للتحليل الإحصائى أساليب خاصة بتحليل السلالم الزمنية .

٢ - القياس القبلى والبعدى للمجموعة المنفصلة ^(١) .

R	O	(X)
R	X	O

R مجموعة فرعية مختاره عشوائيا .

X المتغير المستقل المراد دراسة أثره .

(X) متغير غير مناسب للتجربة .

(1) The separate sample pretest - posttest design.

فعند دراسة أثر برنامج إذاعي معين (س) على العمليات المعرفية للتلاميذ، تختار مجموعتان فرعيتان من بين التلاميذ تدرس العمليات المعرفية لها قبل إذاعة البرنامج (ص). أما المجموعة الفرعية الثانية فتدرس عملياتها المعرفية بعد إذاعة البرنامج (س).

يتميز هذا التصميم :

- بالنسبة للصدق الداخلي : تحكمه في تأثير القياس والانحدار نحو المتوسط والاختيار.

- بالنسبة للصدق الخارجي : تحكمه في تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتفاعل الاختيار مع المتغير المستقل، وأثر الإجراءات التجريبية.

يعاب على هذا التصميم :

بالنسبة للصدق الداخلي فشله في ضبط تأثير النصج وفقد بعض الأفراد.

رابعا : التصميمات البعدية :

من الدراسات التي تمثل هذه التصميمات الدراسات الارتباطية السابق الإشارة إليها. وقد سبق أن أوضحنا أن هذا النوع من الدراسات يعاني من عيوب ثلاثة أساسية هي :

١ - عدم التحكم في المتغير المستقل لأنها ترصد الواقع وما فيه من علاقات.

٢ - عدم توافر التوزيع العشوائي للعينة.

٣ - احتمالية وضع تفسيرات خاطئة لأنها أقل ضبطا ودق من البحوث التجريبية.

هذا بالإضافة الى مجموعة العوامل التي من شأنها أن تؤثر على معاملات الارتباط.

ومع هذا فإن هذه الدراسات ذات فائدة كبيرة في مجال الدراسات
التربوية والنفسية لأنها تدرس المتغيرات في ظروف طبيعية غير مصطنعة .
كما يمكن باستخدام تحليل المسارات والتحليل العاملى الوقوف على « السببية »
بدرجة عالية من الاحتمال . وباستخدام تحليل الانحدار والارتباط الجزئي
تحديد الأثر النسبى لإضافة (أو حذف) متغير على العلاقة بين المتغيرات
الأساسية المدروسة .

وأخيرا يجب الإشارة إلى أن ثمة تصميمات بعدية غير ارتباطية مثل
دراسات القياس البعدى التراجعية^(١) والدراسات القائمة على استخدام
المحكمين في تقدير سعة أو ظاهرة^(٢) .

تعقيب :

عرضنا فيما سبق لبعض التصميمات ويمكن للباحث اختيار لو وضع
التصميم الذى يناسب بحثه على أن يراعى خصائص التصميم الجيد
واستخدام الأسلوب الإحصائى المناسب . وكمثال لذلك استخدام مجموعة
تجريبية ومجموعتان ضابطتان ، القياس قبل التجربة للمجموعة الضابطة
وبعد التجربة للمجموعة التجريبية ، التصميمات القائمة على القياس المتكرر
للمتغير (أو المتغيرات) التابعة .

(1) The retrospective pretest.

(2) Panel studies.

سابعا، الضبط

يتصف السلوك الانساني بتعدد العوامل المؤثرة فيه والمصاحبه له مما يجعل من الصعب تحديد التأثير الدقيق لمتغير مستقل على متغير تابع. لمواجهة هذا الاشكال يلجأ الباحث إلى أسلوب أو آخر يكون من شأنه تحقيق الضبط اللازم.

يقصد بالضبط^(١) منع - أو تحديد قيمة - تأثير العوامل المتدخلة على التغير الحادث في المتغير التابع بناء على ادخال المتغير المستقل عليه. فبعد دراسة أثر القلق على التحصيل يكون القلق متغيرا مستقلا والتحصيل متغيرا تابعا. ولكن التحصيل يتأثر بعوامل متعددة كالذكاء والميل والسن والجنس وغير ذلك من العوامل المتدخلة. لذا يكون على الباحث ضبط تلك العوامل المتدخلة حتى يمكنه تحديد أثر القلق على التحصيل تحديدا دقيقا بعد استبعاد أثر تلك العوامل المتدخلة.

للضبط فوائد متعددة أولها أنه يساعد الباحث على أن يقرر - بدرجة معينة من الثقة - التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وعلى هذا فإن الضبط يساعد على تحقيق الصدق الداخلي للتجربة. أما الفائدة الثانية للضبط فهي أنه يساعد على التدبؤ بدرجة عالية من الاحتمال بالتغيرات التي ستحدث في المتغير التابع اذا تعرض للمتغير المستقل اذا ظلت بقية العوامل المتدخلة ثابتة. أما الفائدة الثالثة للضبط فهي تحقق خصائص التصميم التجريبي الجيد السابق الإشارة إليها. أما الفائدة الرابعة فهي نتيجة مترتبة على الفوائد السابقة إذ بتحقيقها يمكن تحقيق إحدى خصائص التجربة العلمية ألا وهي إمكانية التكرار والحصول على نفس النتائج تقريبا.

(١) للضبط ثلاثة معاني أولها التحكم في العوامل المتدخلة. وثانيها تحديد قيم للتغير المستقل تحديدا دقيقا، وثالثها المجموعة لضابطة التي لا تتعرض للمتغير المستقل.

(1) Control.

طرق الضبط :

(أ) التكافؤ والمضاهاه (١) : يقصد بالتكافؤ اختيار فردين لهما نفس الخصائص بالنسبة للمتغيرات المدخلة وتوزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة الأولى والآخر على المجموعة الثانية. فإذا أراد الباحث دراسة أثر الاحباط على التفكير الابتكارى فإن عليه - تحقيقا للمضاهاه - اختيار فردين لهما نفس السن والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى - باعتبارها عوامل مدخلة - ثم توزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة التجريبية التى تتعرض للإحباط والثانى على المجموعة الضابطة التى لا تتعرض للإحباط.

(ب) العشوائية (٢) : يقصد بالعشوائية عدة معان :

(١) ان يكون لكل مفردة من مفردات المجتمع الأصلى فرصة مكافئة لفرصة المفردات الاخرى لكى تختار فى عينه البحث.

(٢) توزيع افراد العينة على مستويات المتغير المستقل دون تحيز، ففى دراسة لاثر مستويين من الاحباط (عال ومنخفض) على التفكير الابتكارى يوزع افراد العينة على احد المستويين او على المجموعة الضابطة دون اى تحيز أو قصد معين.

(٣) توزيع المعالجات عشوائيا على الأفراد اى تكون المجموعات بناء على مواصفات معينة او عشوائيا ثم توزيع المعالجة (أ) ، (ب) على المجموعات دون أى قصد أو تحيز معين.

للعشوائية فوائد متعددة :

١ - افتراض تمثيل المجتمع الاصلى فى العينة اذا تم اختيار الافراد عشوائيا (بالمعنى الاول المشار اليه سابقا) وبالتالي يكون من الممكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصلى الذى اشتقت منه العينة.

(1) Matching.

(2) Randomization.

٢ - عدم احتمال التنبؤ بالنتائج لأنه لا توجد قاعدة أو مبدأ معين يتحكم في الاختيار أو التوزيع . لنفترض أن باحثاً أراد دراسة أثر القلق على التحصيل وعند اختياره للأفراد تخير عمداً عينه من مرتفعي الذكاء وعينه أخرى من متوسطي الذكاء . وقام عمداً بتعريض المجموعة مرتفعة الذكاء لمستوى متوسط من القلق التجريبي . إذ يكون من المتوقع أن يرتفع تحصيل هذه المجموعة لارتفاع ذكائها ثم لتعرضها لمستوى متوسط (وهو الأمثل) من القلق.

٣ - إمكانية استخدام الإحصاء الاستدلالي لأن من المسلمات الإحصائية الهامة التي يقوم عليها الاختيار العشوائي المستقل لأفراد العينة، ويقصد بالمستقل ألا يكون اختيار أي مفردة عشوائية مؤثراً على درجة احتمال اختيار مفردة أخرى .

٤ - بناء على ما سبق يمكن القول أن العشوائية تحقق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة . فباستبعاد تأثير أي عامل متدخل يمكن القول - بدرجة عالية من الثقة - بأن التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل (الصدق الداخلي) وبالاختيار والتوزيع العشوائي للأفراد والمعالجات يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة (الصدق الخارجي) .

هذا ويجب الإشارة إلى أن من طرق تحقيق عشوائية اختيار الأفراد استخدام الجداول العشوائية، وذلك بالإضافة إلى الطريقة المتعارف عليها وهي كتابة الاسماء على أوراق صغيرة ووضعها في إناء ثم الاختيار منها .

جـ) الضبط المعملی : تقوم هذه الطريقة على استخدام الأدوات والمعدات والتجهيزات المعملية لمنع تأثير المتغيرات المتدخله . فلقد ثبت أن وجود الملاحظ في موقف الملاحظة يغير من سلوك الافراد الذين يقوم بملاحظتهم

ولذلك يمكن استخدام الغرفة ذات الزجاج الحائل التى تسمح للملاحظ بمراقبة الأفراد دون أى تأثير منه عليهم.

وفى تجارب الانتباه يكون للمشتتات الخارجية تأثيرها على تركيز الانتباه لذلك تجرى الدراسات فى حجرات منعزلة أو معزولة الصوت.

(د) الأساليب الاحصائية والاختبارية :

١ - التثبت من صدق وثبات الأدوات المستخدمة فى الدراسة لأن الصدق يتضمن الثقة فى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه (أى لا يقيس ظاهرة أخرى)، والثبات مؤشر للدقة أى لدرجة قدرة الاختبار على تقدير التباين الحقيقى (الذى يرجع إلى الظاهرة المدروسة) بالمقارنة بالتباين الخاطى.

٢ - استخدام التصميم التجريبي المناسب والجيد فمثلا لو أراد باحث دراسة أثر القيادة الديمقراطية (أ) الدكتاتورية (ب) والفوضوية (ج) كمتغير مستقل على الروح المعنوية لدى عينات ثلاث من المراهقين (كمتغير تابع). بعد توزيعه للمراهقين عشوائيا فى مجموعات ثلاث، وبعد تدريبه للقيادة على المظاهر السلوكية للقائد الديمقراطى والدكتاتورى والفوضوى يكون عليه منع تأثير ترتيب تقديم المعالجات (أى التعرض لأنواع القيادات الثلاث) على الروح المعنوية للمراهقين. فى هذه الحالة يمكنه اختيار المربع اللاتينى^(١) الذى يوضحه الشكل التالى :

أنواع القيادة			لعينات
ج	ب	أ	١
أ	ج	ب	٢
ب	أ	ج	٣

(1) Latin Square design.

يلاحظ على هذا التصميم أن المعالجة تظهر مرة واحدة في المسطر والعمود مع اختلاف ترتيبها بين المعالجات وهذا من شأنه أن يحذف اثر ترتيب المعالجات على الروح المعنوية للمراقبين.

٣ - من الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لضبط العوامل المتدخلة معامل الارتباط الجزئي الذي يحسب درجة الارتباط بين متغيرين مع استبعاد متغير ثالث. ويمكن باستخدام تحليل التباين تحديد أثر مستويات المتغير المستقل على المتغير التابع (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بين المجموعات») وتحديد أثر الفروق الفردية وغيرها من العوامل الخاصة بكل مجموعة (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بداخل المجموعات») كذلك يمكن باستخدام تحليل التباير استبعاد تأثير متغير لم يمكن ضبطه أو التحكم فيه أثناء إجراء التجربة ولكن أمكن قياسه .

الهوامش والمراجع

- ١ - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي : القاهرة : المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٨٤ .
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .
- ٣ - جابر عبد الحميد جابر . (ترجمة) : مهارات البحث التربوى . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٣ .
- ٤ - حسين عبد العزيز الدرينى : دراسة لبعض مشكلات ذوى القدرة على التفكير الابتكارى من طلبة المدرسة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة ، تربية المنصورة ١٩٧٤ .
- ٥ - حسين عبد العزيز الدرينى : محاضرات في مناهج البحث . تربية طنطا ١٩٧٨ .
- ٦ - حسين عبد العزيز الدرينى : المدخل إلى علم النفس . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٣ .
- ٧ - ديوبولد ب. فان دالين (ترجمة) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٦٩ .
- ٨ - زكى نجيب محمود : المثقف الوضعى . الجزء الثانى ، القاهرة : الأنجلو ١٩٦١ .
- ٩ - عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمى وتفسير السلوك . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٧٨ .
- ١٠ - فؤاد ابو حطب . آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ .
- 11 - Babbie, E. *The practice of social research*. California, Wadsworth Publishing Company, 1983.

- 12 - Bledsoe, J. *Essentials of educational research*. Georgia. Athens: Optima House, Inc., 1972.
- 13 - Campbell, D. & Stanley, J. *Experimental and Quasi experimental designs for research on teaching*. Source book by N.L. Gage Handbook of research on teaching. Chicago: American Educational Research Association, Rand McNally Co., 1995.
- 14 - Edwards, A. *Experimental design in psychological research*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.
- 15 - El -Dreny, H. *The effect of induced frustration on the verbal dyadic creativity*. Ph. D. Dissertation, Univ. of Georgia, Athens, Georgia. 1977.
- 16 - Kerlinger, F. *Foundations of behavioral research*. N.Y., Holt Rinehart and Winston, Inc., 1964.
- 17 - Travers, R. *An Introduction to educational research*. N.Y.: Macmillan Pub. Co., 1978.
- 18 - Winer, B. *Statistical principles in experimental design*. N.Y. : McGraw Hill Book Company, 1962.

الفصل الرابع

المنهج الكلينيكي

أولاً، المشكلة المنهجية في علم النفس:

- ١ - علم النفس بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي.
- ٢ - المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي.
- ٣ - مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي.
- ٤ - الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي.

ثانياً، الأدوات الكلينيكية:

- ١ - المقابلة الشخصية.
- ٢ - الملاحظة.

ثالثاً، الاختبارات الاسقاطية:

- ١ - اختبار تفهم الموضوع.
- ٢ - استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص.
- ٣ - اختبار تفهم الموضوع للمسنين.
- ٤ - اختبار تفهم الموضوع للأطفال.
- ٥ - اختبار بقع الحبر (هرمان رورشاخ).

الفصل الرابع المنهج الكلينيكي

مقدمه:

علم النفس علم قديم حديث، فلقد اهتم الإنسان بنفسه ودراسة أبعادها منذ أن وعى ذاته وانتبه إلى وجوده، ولقد اعتمدنا في حياتنا اليومية أن نسأل أسئلة تقع في صميم علم النفس وإذا كان علم النفس قد تاه في متاهة الفلسفة. عندما نتساءل عن ماهية النفس فإنه من الصدق والقول بأن الفلاسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس ووضعوا مشاعلم على دروبه.

ولكن يمكننا القول بصفة عامة بأن علم النفس بصلته الحديثة لا يرجع إلى أبعد من عام ١٩٧٩ عندما أنشأ فرونت Wundt معملة السيكولوجى فى مدينة ليبزج Leipzig ففي هذا المعمل بدأ علم النفس مسيرته وتبنى طرائقة الخاصة وطرح مشاكله مطرح البحث والتدقيق. ولذا فعلم النفس علم شاب نشيط، ولقد كان من جراء هذا الشباب بأن تعددت نظريات علم النفس وأختلفت مدارسه.

وفى محاولة للجمع بين التبسيط والدقة، سوف ننظر إلى ما حدث ويحدث فى القرن العشرين أى ابتداء من عام ١٩٠٠ م حتى الآن باعتباره معاصراً، أما ما قبل القرن العشرين فسوف نعتبره من تاريخ علم النفس، وسوف نقتصر الحديث على علم النفس فى القرن العشرين. ففي السنوات التى مضت من هذا القرن رسخ قدم علم النفس، فأصبح علماً يفاخر بعمليته، كما زادت صلاته بالعلوم الإنسانية الأخرى كالأجتماع مثلاً وبالعلوم البيولوجية كالفسيولوجيا، كما أتصل بالعلوم الأساسية والرياضيات وبصورة أخص بالاحصاء والتطبيقات الاحصائية ولقد زادت تطبيقات علم النفس وتعددت ميادين إستخدامه طبق فى التربية وفى التجارة والاعلان، كما طبق فى القانون والصناعة وإذا كان علم النفس يعيش مرحلة تعدد المدارس

والاتجاهات فإنه يكون من حقنا أن نتساءل هل يسير علم النفس على الطريق الصحيح؟ وحتى نجيب على هذا التساؤل، لابد لنا من المأمة سرعية بعلم النفس الذى سبق عصرنا الحديث.. ذلك أن كل مدرسة من مدارس علم النفس الحديث قامت ثورة على النظام السيكولوجى القائم قبلها ولذا فإنه يبدو من الصعب علينا أن نقوم أى مدرسة من تلك المدارس دون أن نتعرف على الوضع الذى ثارت عليه الأفكار التى هاجمتها، ومن هنا كان واجباً أن نتعرف على علم النفس كما كان عام ١٩٠٠ م وما قبل ذلك، لنعرف حقيقة ما ثارت عليه هذه المدارس. وجدير بالذكر هنا أن هذا الرأى ثارت عليه هذه المدارس كان بدورة ثوريا فكل مدرسة كانت ثورة على ما قبلها. فالتحليل النفسى قامت ضد مدارات، واتهم بالتقليد، وقامت ضد السلوكية ثورات وأتهمت بالتقليد، وهكذا كان الحال فى مطلع القرن العشرين.

المدارس وأصولها :

كان علم النفس موجوداً فى القديم بين أحضان الفلسفة كان الفلاسفة هم علماء النفس أفلاطون عالم نفس، أرسطو عالم نفس، ديكارت عالم نفس، هوبس عالم نفس، وكذلك فلاسفة القرن التاسع عشر، كثيرون منهم كانوا علماء نفس، يلتفتون إلى الحوادث النفسية أو بعضها، ويعالون هذه الحوادث هذه ويدرسونها، أما علم النفس بمعناه الموضوعى فقد بدأ بعد منتصف القرن الماضى حين نشط علم النفس وأصبح المشتغلون به يعملون فى معاملهم وعياداته. الذين يشتغلون فى المعامل يدرسون السلوك والاحساس والادراك والعلم والتذكر ويحاولون وضع معايير وقياسات نفسية، فى حين أن الذين يشتغلون فى العيادات يدرسون المرض ويحاولون أن يشفوا الأمراض ويدرسون النفس البشرية والعقل الباطن (اللاشعور) والأحلام والرغبات ولاسيما المكبوتة منها يرجعون فى دراستهم إلى تفاعل النفس مع البيئة، وتعددت مجالات علم النفس وتنوعت ومن هنا كانت المدارس المختلفة، أما المقصود بالمدرسة فجماعة من العلماء يتقدمون بنظام من الأفكار يهدف إلى

تباين الطريق الذى يجب أن يتبعه الجميع إذا أراد علم النفس أن يكون علماً أصيلاً منتجاً ذا قيمة نظرية وعلمية .

وللرجوع بأفكارنا إلى مطلع عصر النهضة ، كلنا نعرف أنه فى ذلك الحين قام العالم الانجليزى بيكون Bacon وصنف العلوم وجعل الرياضيات أعلى العلوم كما جعل الفلسفة أم العلوم لكنه بطبيعة الحال لم يعتبر الفلسفة علماً .

كما فرق بين الرياضيات التى تستند بالدرجة الأولى إلى الاستنتاج ، وبين علوم الطبيعة التى تستند بالدرجة الأولى إلى الاستقراء وكان ذلك بداية للنهضة العلمية الحديثة .

أولاً، المشكلة المنهجية في علم النفس

أن أول مشكلة تواجه الباحث في مجال علم النفس هي مشكلة المنهج. والمنهج هو الذي يحدد موضوعية البحث العلمي، فإذا ما تناولنا على سبيل المثال موضوعاً كالقمر ووصفناه في قصيدة شعرية كان الموضوع أدباً خالصاً، أما إذا تناولنا القمر من زاوية جيولوجية صرفة فقمنا بدراسة عينات من الصخور المأخوذة منه كانت الدراسة علمية خالصة.

ولقد حاول بعض علماء النفس نقل بعض المناهج المستخدمة في العلوم الأخرى كالمنهج التجريبي الذي يستخدم في علم الفيزياء ويلائم طبيعة هذا العلم، وراحوا يبحثون في علم النفس عن موضوعات تلائم ذلك المنهج، وراح البعض الآخر يبحث عن مناهج معينة تلائم موضوعات علم النفس. وبذلك تعددت المناهج المستخدمة في مجال النفس، وتعارضت آراء الباحثين حول هذه المناهج وصلاحياتها للاستخدام في مجال علم النفس.

ويرجع تعدد المشكلة المنهجية في مجال علم النفس لأسباب عديدة منها :
أولاً ، أن علم النفس علم حديث فهو آخر العلوم التي انفصلت عن الفلسفة، ومن شأن أى موضوع جديد أن يختلف حوله الآراء وتعدد النظريات فيه وتصارع وجهات النظر.

ثانياً ، أن علم النفس يهتم بدراسة أعقد ظاهرة في هذا الكون ونعنى الإنسان والأنسان ظاهرة معقدة متعددة الجوانب، ومن هنا فلقد راح بعض علماء النفس يهتمون بدراسة الجانب الفسيولوجي من الإنسان واعتبروا أن الظاهرة النفسية هي صفة للظاهرة العصبية وأهتم البعض الآخر بدراسة الجوانب البيولوجية، وأهتم فريق ثالث بدراسة القدرات العقلية والفردية وأهتم فريق رابع بدراسة التعلم ونظرياته ، وأهتم فريق خامس بدراسة مراحل النمو المختلفة وخصائصها ومشكلاتها، وأهتم فريق سادس بدراسة الأمراض النفسية والعلاج النفسي وهكذا فلقد تعددت جوانب الدراسة في علم النفس

وتعددت من ثم المناهج المستخدمة في دراسة تلك المجالات ففي الوقت الذي توصل فيه الانسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) (لاجاش ١٩٦٥).

ثالثاً ، أن تاريخ المعرفة سلسلة من النضال بين المؤلف وغير المؤلف فنحن لا نفلن لمعارف جديدة دون جهاد ضد معارف سالفة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فإنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لأفقتنا بها، حتى لنكاد نمس غرياء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس محفوظاً بالاشفاق، والاشفاق معوق للمعرفة (مصطفى زيور، ١٩٥٧ - المقدمة) ومنهنا فلقد كان على العلوم جميعها أن تتخبط على أعنف المقاومات وأعددها في محاولتها وصف تفسير الظواهر القائمة. هذه المقاومات نالت مختلف الميادين بدرجات مختلفة، وكانت تشدد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمة للإنسان، فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوجيا، وتحررت البيولوجيا قبل التشريح جسم الانسان) وتحرر التشريح والفسيولوجيا قبل علم النفس (فيلخل، ١٩٦٩ ج ١ ص ٢٦) .

من هنا فقد تخلف علم النفس عن بقية العلوم، والتخلف مدعاة - كما ذكرنا - لاختلاف وجهات النظر وتباين المناهج .

١- علم النفس

بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي

أن تاريخ المعرفة، سلسلة من النضال بين المؤلف وغير المؤلف، فنحن لا نعلم لمعارف جديدة، دون جهاد ضد معارف سابقة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فإنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لألفتنا بها، حتى لنكاد نسمى غريباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس، محفوقاً بالاشفاق، والاشفاق معوق للمعرفة. (مصطفى زيور، ١٩٥٧، المقدمة). ومن هنا فقد كان على العلوم جميعها أن تتغلب على أعنف المقاومات وأعددها في محاولتها وصف وتفسير الظواهر القائمة (هذه المقاومات نالت مختلف الميادين بدرجات مختلفة، وكانت تشدد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمة للإنسان فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوجيا وتحررت البيولوجيا قبل التشريح والفسولوجيا (فمذ وقت غير بعيد كان ممر ما على أخصائي الباثولوجيا تشريح جسم الانسان)، وتحرر التشريح والفسولوجيا قبل علم النفس). (فيخل، ١٩٦٩، ج ١، ص ٢٦).

وفي الوقت الذي توصل فيه الإنسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) فوجد علم نفس الملوكية، وعلم نفس الافعال المنعكسة وعلم نفس الدينامية، والتحليل النفسي، وعلم النفس الغرضي... الخ وتعدد علوم النفس هذا، كان دليلاً على تخلف الانسان في هذا المجال (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٥)، ولكن هذه العلوم على تعددها، لم تكن تخرج من الناحيتين المذهبية الاستيمولوجية (١) عن واحدة من نزعتين :

- نزعة سيكلوجية طبيعية ونزعة سيكلوجية انسانية.

النزعة الطبيعية والنزعة الانسانية،

وتتميل النزعة الطبيعية، إلى استبعاد الشعور وتنتظر إلى الطبيعة النفسية باعتبارها جزء من الطبيعة العامة، وهى تريد أن تجعل من علم النفس، علماً يناظر العلوم الطبيعية الأخرى (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٧١).

وتعالج الوقائع السيكلوجية بوصفها أشياء وتجد هذه الشيئية أمعن صورها وأنتملها فى السلوكية الواطسونية. فموضوع علم النفس هو السلوك، من حيث هو خارجى ومادى. أما النزعة الانسانية، فتسلم بأن الوقائع السيكلوجية هى حالات شعورية أو تجارب حية أو تعبيرات نقرأ فيها التجارب الحية التى يعيشها الآخرون. فعلم النفس الانسانى النزعة، لا يركز اهتمامه على السلوك المتاح للملاحظة وإنما على الكيان الحى، بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص، وتتجاهله النزعتان الطبيعية والانسانية، فيما يتصل بالعلاقة ما بين الكل والاجزاء، وهذا نجد أن النزعة الطبيعية تقرر أسبقية - الاجزاء والقوانين الجزئية. (فالفعل المنعكس الشرطى) مثلاً، هو سلوك بسيط وأولى، والعادة هى تسلسل أفعال منعكسة شرطية والشخصية هى حاصل جمع عادات. (تلكان Tilquin، ١٩٤٢، ص ١٩٥ - ١٩٩) أما فى النزعة الانسانية، فالكل سابق على الاجزاء، ولا يمكن أن يعاد بناؤه ابتداء من أجزائه، فكل واقعة سيكلوجية لا يمكن الا بطريقة مصطنعة أن تعزل عن جملة علاقات الكائن الحى بالبيئة، أو بتغيير انسانى عن جملة علاقات الشخص بالعالم، فالشخصية وحدة كلية، تكشف عن نشاط ثرى، تدبى دراسته لفهم الحياة النفسية وتتعارض النزعتان الطبيعية والانسانية أيضاً. فيما يتصل بتصورهما للجوهر المقوم للحياة النفسية، فالنزعة الطبيعية بنسبتها بالمعطيات المادية المتاحة للملاحظة الموضوعية، لا تسلم بجوهر مقوم غير عضوى، فى حين أن النزعة الانسانية تولى على العكس، اهتماماً كبيراً للكشف عن مجال الطبقات العميقة للجهاز النفسى اللاشعورى لسيكلوجيا الاعماق.

كما تفترق النزعات الطبيعية والانسانية فيما يتصل بموقعها من الغائية والقيم فبينما يلفظ علم النفس الطبيعية الغائية والقيم بسبب طابعها الذاتي، فإن علم النفس الانسانى يلح عليهما بالاهمية فلم النفس ينبغي أن يكون وظيفياً والتكيف هو المشكلة المركزية فى علم الحياة وعلم النفس وعالم الكائن الحى هو دوما عالم قيم .

أما فيما يتعلق بالهدف، فإن علم النفس الطبيعية النزعة يقيم قوانيناً شبيهة بقوانين الطبيعة مصاغة ما أمكن فى علاقات كمية، تسمح بردها إلى عدد قليل من العناصر المكونة الاولى، هذه الظواهر التى تترجم خصائصها الأساسية فى معنى كما هو الشأن مثلاً فى قوانين التعلم أما علم النفس الانسان النزعة، فلا يستند إلى القوانين، وإنما إلى أنماط مثالية أو إلى علاقات مثالية، هى أجماليات Syntheses واضحة المعالم تعين على «الفهم» أكثر مما تعين على «التفسير» فدراسة الشخصية تتطلب منهجاً، لا كمياً أحصائياً، بل كيفياً، يستند إلى «الحس» والمذاق الفنى، وليس لمثل هذه الدراسة أن تغفل الجوانب الجسمية التى تعبر بها الحياة عن نفسها. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٦ - ١٠) .

٢- المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكى

أوضح ليفين أن المنهج الجاليلى فى علم النفس، يتخطى المتوسط الحسابى The average إلى الحالة النقية Pure case (ليفين Lewin ١٩٣٥، ص ٢٥) . ونعنى هذه الحالة التى تكون الوقائع المختلفة التى نلاحظها هى حقا الوقائع المترابطة ترابطاً باطنياً . ومعنى هذا أننا من الناحية العلمية، نبني الوقائع بناءاً جديداً، أو قل نستبصر بحقيقة بدينها الداخلية. «وما القانون الا انزال هذه البناء الذى نبنيه منزلة المثل الاعلى» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٨٩) .

فالعلم هو «تفكير الوقائع» واعادة بنائها بناءاً جديداً من الناحية العقلية ، وليس العلم هو مجرد تسجيل للوقائع .

إن قانون سقوط الأجسام عند جاليليو ما كان يمكن الحصول عليه من مجرد «تقرير الواقعة»، فالقانون يتحدد بالاستناد إلى عملية مثالية. عملية قوامها أن ننزل علاقة معينة «منزلة المثل الأعلى»، فنعتبرها «علاقة مثالية»، أو نموذجاً أو نمطاً كيفياً لسائر الوقائع المعاملة. ومن الأمور التي تبدو وكأنها متناقضة، إن العلم كما يفهم ما هو عياني، يتحتم عليه بمعنى من المعاني أن يبدأ بأن يدير ظهره له. فلا بد وأن جاليليو قد أعاد بناء معطيات الحواس، بأجراء فكري. إن العلم يبدأ في اللحظة التي يعيد فيها بناء «ما هو ظاهر»، فينتج لأنفسنا نماذج للواقع، نماذج مثالية. عندها فلن تكون دلالة الاستثناء «هي هذه القضية التي كان يعنيها الاستثناء عند أرسطو، فقد كان أرسطو ينظر إلى ما هو فردي على أنه، لا يخضع للعقل». (ليفين Lewin، ١٩٣٥، ص ١٩). أما عند جاليليو، فقد كان بناء نماذج أو أنماط مثالية، يسمح بمعالجة الظواهر المتباين، أي بالكشف عن الوحدة وراء كثرة التباينات، أو بلغة الجشطت، الكشف عن هذه الصيغة التي تكون الظواهر الأخرى المعاملة، تجسيدات، لتبدلاتها الوضعية، بلغة الجشطت.

وترجع ضرورة بناء الوقائع بناءاً جديداً، إلى تضليل الشعور، من حيث هو قاع وصيغة معا. نحن حين لا نمسك بالآخر، بالرجوع إلى إطار من أنفسنا، وحين نمسك به في انتخاذه الخاص، فمعنى ذلك أننا نمسك بأنفسنا ضمن قاعها الحقيقي، وذلك بالرجوع إلى وراء أنفسنا، فالنهج الجاليلي يقتضى أن يكون شعورنا «صيغة»، نمسك بها ضمن قاعها الحقيقي، هذا الذي يتبعثر عادة عبر الأسقاط، فلا ندركه إلا في الآخرين، وكأنه ينتسب إليهم كقاع خاص بهم. «فلا بد للذات من إدراك ذاتها كظاهرة في العالم وكماهية متصلة بماهيات الآخرين» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٣٤).

وبناء النمط الكيفي أو العلاقة المثالية أو النموذج الهيكلي، لا يستلزم بالضرورة استقراراً فسيحاً للوقائع كما يتوهم البعض. «فهناك نوعان من الاستقرار».

استقراء سطحي : نصل به من حالات كثيرة، وعن طريق التجريد الى عمومية مجردة.

واستقراء مركزي : حتى لحالة واحدة، نبحث داخلها عن تقاطع الوقائع والتفانيها، فتمسك بانموذج مثالي، نملك بنمط العلاقة المثالية، هذا الى يسمح بمماثلة للحالات الاخرى. ويقرر جولدشتين بأن دراسة عميقة لحالة فردية قد تزيد في قيمتها عن دراسة واسعة وسطحية لآلاف من الحالات. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٢٧). ويرى لاجاش «انه من الافضل تعميق الحالات، بدلا من تعديدها» (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٧). ويؤكد موراي «ان الفهم المناسب لسلوك، ينبغي ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت دراسة الحالة مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبية. فان مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين، لبذل الجهد والوقت في سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية، (هول ولندزى، ١٩٧١، ص ٢٥٧).

واذا كان الاستقراء السطحي لعدد كبير من الحالات هو ما يقيم المنهج التجريبي فان الاستقراء المركزي للحالة الفردية هو موضوع المنهج الكليديكي.

ويرى لاجاش انه «يمكن صياغة الاختلاف المميز لاتجاه الكليديكي عن الاتجاه التجريبي في الصورة التالية : فالمجرب يخلق موقفا، ويضبط بطريقة مصطنعة كل عوامله، فلا يغير منها في الآن، غير عامل واحد، حتى يتسنى له ان يدرس الاختلافات النسبية في الاستجابات، سقاطا من حسابه الوحدة الكلية، وان التعبير : «متى تساوت جميع الظروف، انما يمثل تحفظا نمطيا في الطريقة التجريبية. أما الكليديكي، فهو إذ لا يستطيع استحداث الموقف، ولا يستطيع على الاخص ضبطه، بحيث يعزل عنصريا عن الظروف الشارطة له، فانه يجاهد للاستعاضة عن ذلك بتحديد مكان العوامل التي تعينه، ضمن جملة الظروف الشارطة. ومن هنا ضرورة البحث التلقيلي الدقيق الشامل.

وهكذا فالمجرب والكلينيكي يسلكان سبيلين مختلفين لبلوغ نفس الهدف : ألا وهو ضبط الظروف الشارطة للسلوك، المجرب باستبعاد جملة الظروف الشارطة، متناولا على حدة «متغيرا مستقلا» . والكلينيكي باعاء بناء الوحدة الكلية للظروف الشارطة . ونستطيع أن نتصور ، كيف ان الاتجاه الاول يمكن أن ينادى إلى علم نفس «ذرى النزعة» ، أو جزئى الطابع بينما ينادى لاتجاه الثانى الى علم نفس اجمالى أو «كلى الطابع» ، كيف يمكن للأول ان ينتهى إلى علاقات مطلقة «لا تاريخية» ، بينما الثانى إلى تاريخ حالة . (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ص ٢٢ - ٢٣) .

ويرى أصحاب المنهج التجريبي أنه كيفما نكشف عن العلاقات، ما بين طبيعة الكائن العضوى وبيلته وسلوكه، فإنه يتحتم اخضاع جميع العوامل الهامة لادق ضبط ممكن . وبعبارة اخرى يتحتم ان تخضع كل هذه العوامل لتجريب المجرب بحيث يتخذ من كل عامل منها بعد الآخر، ويدوره، متغيرا مستقلا (م م) .

ان السلوك انما يخضع لعدد من العوامل وينحصر المنهج التجريبي اولا فى «تغيير» واحد واحد من هذه العوامل ، كل على حدة، مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة على حالها . ثم يتم تسجيل الاثر المترتب على هذا «التغيير» ضبط العوامل .

أولا ، ضبط المثيرات الخارجية والداخلية ،

ان المثير من الزاوية السيكلوجية، يعنى أى عامل خارج الكائن العضوى أو داخله قد يتسبب فى أحداث نشاط من أى نوع . فجوانب العالم التى لا تبلغ الى أحداث نشاط لا تعد مثيرات . والمثيرات الخارجية النمطية هى من قبيل الموجات الضوئية والموجات الصوتية . والاتصالات اللمسية، والمواد ذات الرائحة . أما المثيرات الداخلية النمطية فهى من قبيل نواتج التعب . وانخفاض نسبة السكر فى الدم . وتزايد الادرينالين فى الدم ... الخ .

ويتم ضبط المثيرات الخارجية باستخدام حجرات مانعة للصوت، أو الضوء معينة. أما ضبط المثيرات الداخلية، فيمكن ان يتحقق عن طريق الحرمان من الطعام او اعطاء الكافيين، أو الحقن بالادرينالين، أو استئصال المعدة (منعاً لتقلصاتهما من أن تعمل عمل المثيرات)، أو قطع الحبل الشوكى (منعاً للحفاظات العصبية فى الجزء الاسفل من البدن من أن تصل وتثير مراكز عصبية فى المخ). أو نحو ذلك. ومن الواضح أن وسائل الضبط فى مثل هذه الصورة الاخيرة، لا يمكن استخدامها الا مع الحيوان، وتعد غير ممكنة بالنسبة للإنسان، اللهم الا فى حالات الحوادث أو المرض. وغنى عن البيان انه يتم تحذير الحيوانات، تجنباً للألم.

(صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٤٦)

ثانياً : ضبط الكائن العضوى :

بالإضافة الى ما مضى به المجرب من «تغيير» المثيرات الخارجية أو الداخلية، فإنه يمكن «تغيير» الشروط العامة للكائن العضوى. ومن الواضح ان تغيير المثيرات الداخلية، يدخل تحت هذا العنوان، بيد أن بعض أشكال الضبط العضوى، لا تعد بشكل مباشر نوعاً من ضبط المثير. ولنورد بعض الأمثلة.

١ - فى حالة الاشخاص الراشدين، كثيراً ما يكون من الضرورى خلق تهوى أو اتجاه، وذلك قبل تقديم المثيرات. ومثال ذلك ان نخبر الشخص ان ينتبه الى نوع بعينه من المثيرات دون غيره. وان يستجيب بطريقة معينة للضوء الاحمر، وبطريقة اخرى معينة للضوء الاخضر مثلاً. كذلك يمكن اخبار الشخص، باننا نجرى الاختبار عليه من ناحية معينة، بينما نختبره بالفعل من ناحية اخرى، او نخبر الشخص بأننا نجرى حقنه بالكحول، بينما نحقنه فى الحقيقة بالماء المعقم. ان الكيمياء والفيزياء والبيولوجى، لا يضطلعون بضبط التهوى أو الاتجاه، فى المواد التى يجربون عليها، أما فى

الابحاث النفسية، فان مثل هذه الاتجاهات تعد غاية في الأهمية، ويتحتم إخضاعها للضبط.

٢ - وثمة صورة أخرى، من ضبط الكائن العضوى، هى ضبط الوراثة فغالبا ما يميل الباحثون الى ابقاء الوراثة فى حالة ثبات. لنفرض مثلا ان الباحث يريد أن يتعرف ما إذا كان الاطفال يكتسبون المهارات الحركية عند «تدريبهم» عليها فس سن باكره، بأسرع مما يكتسبونها فيما لو ترك الأمر «للظروف». على مثل هذا الباحث، ان يستخدم جماعتين من الاطفال جماعة تلقت التدريب وجماعة لم تطلق التدريب. والجماعات التى تترك وشأنها، يحتمل ان يتم اكتسابها للمهارات بنفس السرعة. وحيث ان معدل النمو فى هذه المهارات، يمكن أن يتأثر بالوراثة، فينبغى أبقاء الوراثة فى حالة ثبات. ولما كان التوائم المتحدون لهم نفس الوراثة، فان عامل الوراثة يتم إخضاعه للضبط وتثبيته (استبعاد فعاليته) بإجراء التجارب على هذا النوع من التوائم. ويعد تحديد التوائم المتحدين بشطرون الى جماعتين، فيتم تدريب احدى الجماعتين، بينما تترك الجماعة الاخرى بغير تدريب.

وفى التجريب على الكائنات البشرية احيانا ما تستخدم وسائل اخرى تحقق للوراثة ضبط أقل احكاما، كما هو الحال فى بعض الدراسات الخاصة بالذكاء، والتى تستخدم التوائم المتأخين أو الاشقاء.

والتغيير فى عامل الوراثة مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة، انما يتحقق عن طريق التوليد فى التوليد، مما لا يمكن انعامه الا فى الحيوان، او هو يتحقق عن طريق انتقاء جماعات بشرية من المعروف انها ترجع الى سلالات جد مختلفة.

٣ - وضبط الكائن العضوى قد يتم أحيانا ثالثة، عن طريق استئصال بعض اجهزة البدن، مثل بعض الانسجة العصبية، أو الفرد أو أعضاء الحس، فى مثل هذه الحالات التى تقتصر بالطبع على الحيوانات. تستخدم

جماعتان، تتعرض احدهما للاستئصال الجراحي، بينما تظل الاخرى على حالها، وغالبا ما يتم اجراء عمليات زائفة على الجماعات التي لم تتعرض للتدخل الجرحي، حتى نتيقن من ضبط مختلف العوامل الاخرى بالاضافة الى العامل الاساسي (كاستئصال أنسجة المخ) موضوع التجريب. ومقارنة أداء جماعة بأداء الأخرى، يتيح تحديد الوظيفة التي يؤديها الجزء المستئصل من الكائن العضوي المتغير المستقل (م م):

ان العامل الذي نقوم بتغييره او تنويمه، انما هو المتغير المستقل (م م)، في التجربة. ومن المألوف ان يشار الى هذا الشرط او ذلك من «شروط - الكائن - العضوي» الذي يتعرض للتغيير أو التتويج على أنه «المتغير المستقل» في البحث التجريبي. ولا يمكن ان يكون هنا لك اكثر من متغير مستقل واحد في تجربة واحدة. وذلك لان المجرّب الذي يريد أن يتبين العوامل المحددة للسلوك انما يتحكم عليه ان يتبين التغيرات التي تحدث على عامل، كل على حدة. فلو افترضنا تغيير عاملين معا، فلن نستطيع الباحث ان يتبين الى أي عامل من العاملين ترجع الآثار الناتجة. وعليه يتحكم الابقاء في حالة ثبات، على جميع شروط الكائن العضوي، فيما عدا المتغير المستقل.

ثالثا، المتغيرات التابعة،

ان الاستجابات هي المتغيرات التابعة في التجربة. فبالاضافة الى تغير شرط من «شروط - الاثارة» أو شرط من «شروط - الكائن العضوي». مع الابقاء على بقية الشروط في حالة ثبات، يضطلع الباحث بملاحظة استجابات الكائن العضوي. وفي كثير من الحالات، يضطلع بقياس الاستجابات التي نتجت عن التغيير الذي أحدثه. هذه الاستجابات هي المتغيرات التابعة في التجربة. فهي تتبع وتتوقف على العامل الذي قام الباحث بتغييره.

ويمكن تصنيف الاستجابات على الوجه التالي :

١ - السلوك الخارجى : وهو الذى يستطيع اى ملاحظ أن يتبينه مثل اجتياز طريق فى متاهة ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والتحدث ، والضغط على مفتاح .. الخ .

٢ - النشاط الفسيولوجى الداخلى : مثل تزايد سرعة ضربات القلب وازدياد نسبة السكر فى الدم ، مما يمكن التأكد منه باستخدام الآلات أو الفحص الكيميائى .

٣ - التجربة الحية : وهى التى يصفها الشخص ، ويمكن أن نضع تحت هذا النوع أنشطة من قبيل التفكير والادراكات البصرية والسمعية ومشاعر الاسى . وأحيانا ما يكون المجرب مهتما بوجه واحد من هذه الالوجه الثلاثة ، وأحيانا ما يكون مهتما بها جميعا . (صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ص ٤٦ - ٥٠) .

صعوبة التجريب على الانسان :

ان السلوك الطبيعى عند الانسان ، يختلف عن سلوكه التجريبي . بأكثر مما يحدث عند الحيوان . ومن هنا تبرز صعوبات تتعلق بالشخص وتعلق بالموقف :

١ - فيما يتعلق بالشخص :

يقول «جيبوم» : «إننا كان التجريب عسيرا فى عالم البشر ، فان ذلك يرجع على الاخص الى أن الفرد لا يرضى ان يستسلم للتجريب ، فانه يخشى ويتحجب ، حتى أمام الملاحظة العادية ، ويتجنب كل شاهد بضايقه ، ويهدده باستطلاع دخائله . وهو من باب أولى ، يرفض عادة أية محاولة تستهدف اجراء اى شئ عليه ، او تستهدف كشف سر سلوكه . فانه يخشى ان يستحيل الى دميته فى يد شخص آخر ، يحركه ، ومن ثم يسيطر عليه . وحتى حين يقبل ان يكون موضوعا للتجريب . فانه من النادر ان يستسلم لذلك كلية .

(جيبوم . Guillaume . ١٩٤٢ ، ص ٣٠٢)

وما يشير إليه جييوم هو صعوبة تتعلق بدفاعية الفرد موضع التجربة، واتجاه الشخص ازاء التجربة ، ينعكس بالضرورة على النتائج، ومن الممكن ان تتدخل فى التجربة دوافع عديدة، شعورية أو لا شعورية من جانب الفرد. وتظل نفس الصعوبات فى حالة التجريب على الجماعات البشرية. ناهيك عن الصعوبات المتصلة بضبط العوامل.

٢ - فيما يتعلق بالثوقف :

يرى (لاجاش)، أن سلوك الكائنات البشرية، يمكن ولا شك ان يكون موضوعا وأداة لبحاث تجريبية. وهناك كثرة من التكنيكات التى تسمح بدراسة قطاعات «محددة» من السلوك عند الانسان، تحت ظروف شبيهة بظروف البحث التجريبى على الحيوان. وغالبا ما تكون النتائج واحدة. ومن ذلك ان منحنى التعلم يتميز بنفس الخصائص، سيان تعلق الامر بتعلم فأر المتاهة، أو بتعلم انسان لمقاطع عديمة المعنى. وعندئذ، يمكن لقوانين السلوك، التى ثبتت تجريبيا ان تستخدم لاقامة تأويل نظرى، وغير مباشر للسلوك العياني عند الانسان. اما الدراسة التجريبية المباشرة لهذا السلوك العياني عند الانسانى، فأمرها اشد عناء بكثير. وذلك لان الامر يتعلق عنا بمواقف يستحيل أو يصعب جدا خلقها أو ضبطها بطريقة صناعية، وذلك لاسباب اخلاقية أو تكتيكية : فسيكولوجية غيرة الحب، والجريمة العاطفية والانتحار، ليس لها أن تأمل من التجريب الا القليل. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ص ٢٠ - ٢١).

وبالاضافة الى ذلك فانه لا ينبغي ان يغيب عنا ما أشار اليه موراي من «ان سلوك الشخصيات البشرية، يقع على مستوى مختلف عن مستوى الظاهرة الفسيولوجية، وهو لذلك ينبغي ان يدرس وان تصاغ التصورات الخاصة به، دون انتظار علوم أكثر أساسية، لتقديم صيغة كاملة، (موراي وكلاكهون Murray & Klucknon ١٩٥٣، ص ٤). كما أن هناك صعوبة

اخرى وهى ان يكون للموقف التجريبي نفس الدلالة عند جميع الافراد. فان دلالة الموقف انما تتوقف الى حد كبير على شخصية الفرد الذى يعيش الموقف.

ولقد اشار كثير من علماء النفس - وحتى من أصحاب النزعة التجريبية الى صعوبة تطبيق مفاهيم العلوم الفيزيائية على الانسان.

فلقد ذكر «ايزنك» ان «كثيرا من علماء النفس التجريبيين يشعرون بأن علم النفس كالعلوم الاخرى، يقوم فى الاساس، على الاعتماد الوظيفى لمتغير ما على متغير آخر، وإن ذلك يمكن ان يتم، دون حاجة للمعلومات الافتراضية كالشخصية والمزاج ... الخ، وفى اعتقادى ان هذه المعادلة الساذجة بين علم النفس والعلوم الفيزيائية خطأ محض، فما دام كل فرد مختلفا عن الآخر، فسوف تتدخل ذاتية هذا الفرد فى المعادلة، وتقلب ذلك الاعتماد الساذج الروتيني على العلاقات الوظيفية. فالافراد مختلفون بالفعل بتأثير كل من الوراثة والتربية، ويبدو لى ان علم النفس، اذ يمكن ان يتقدم كثيرا دون التعرف على التعقيدات التى تثيرها حقيقة الشخصية هذه (ايزنك، ١٩٦٩، ص ١٤).

ويرى فينخل ان نقل مفاهيم العلوم الفيزيائية إلى الحقل الخاص لعلم النفس مسألة ليس لها ما يبررها، «فعلم الفلك لا يستطيع ان يلجأ الى التجارب، ومع ذلك فهو علم طبيعى». (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ ص ٣٥).

ويرى «صلاح مخيمر» ان المعادلة ما بين الحقلين الفيزيائى والنفسى، لا تعدو ان تكون سطحية. فان الوحدة الزمنية للفرد. بمعنى الفرد، من حيث هو وحدة كلية زمنية، لهى وحدة من التماسك والاتصال، بحيث لا تسمح لنا، ان ننظلم بطريقة صحيحة بتحريحات dissections كهذه التى تنم فى العلوم الفيزيائية .. ولقد اشار لاجاش، أكثر من مرة إلى أهمية هذه الوحدة الزمنية. فبالإضافة الى الوحدة المستعرضة transversal لقطاعات

السلوك، فأنا نستطيع أن نتحدث عن «تيار سلوكي، تماما كما نتحدث عن «تيار شعوري». (صلاح مخيمر، ١٩٦٠، ص ص ٢٥ - ٢٦).

وذلك أيضا ما يشير اليه «هوسرل» بقوله «ان أصحاب المذهب الطبيعي، يرفضون كل علم لا يعنى بدراسة الوقائع، ولا يعترفون بدراسة الافكار، وبدراسة العلوم التى تبلى على الافكار. فكل فكرة فى نظرهم، يمكن ردها إلى الطبيعة الفيزيائية، وحتى الشعور النفسى، يمكن تفسيره تفسيراً وضعياً طبيعياً. ومن هنا فهم ينظرون إلى الطبيعة النفسية، باعتبارها جزءاً من الطبيعة العامة، وهم يريدون ان يجعلوا علم النفس، علماً يناظر علوم الطبيعة الأخرى. لكننا نرى أننا لى نحكم على التجربة، تكون فى حاجة إلى علم يناظر علوم الطبيعة الأخرى. ونكون أيضاً فى حاجة إلى علم يتجاوز حدود التجربة، والأسئلة التى تثيرها التجربة، لا يمكن ان نستخلص اجابتها من نفس هذه التجربة، فلابد لنا من نظرية للمعرفة لتفسير معطيات التجربة، وهذه النظرية الجديدة، تقوم على العلاقة الوثيقة بين الشعور والوجود، وباعتبار أن الوجود متضاد إلى الشعور، وأن الشعور، هو المحل الوحيد الذى تتحقق فيه موضوعية الوجود .. فنحن نريد دراسة للشعور، لا تخضع لعلم النفس الطبيعى، أو لعلم النفس التجريبي. ذلك لاننا فى حاجة إلى تصورات لتفسير التجربة، وهذه التصورات لا نستخلصها من التجربة فى حد ذاتها. «فالمعنى ليس عنصراً تجريبياً من عناصر التجربة. انه يعلو التجربة ويتجاوزها». (هوسرل، ١٩٧٠، ص ص ٧١ - ٧٢).

وينبغى ألا نسيبنا هذه الاعتراضات، تلك القضية التى نعتبرها ذروة قضايا التحليل النفسى، والتى يطلق عليها «مصطفى زيور»، قضية أن الانا مجهلة، وذلك فى سياق عرضه لهذه القضية بقوله «فأن كان الانا - وخاصة بصدد نفسه - مجهلة، فإن كل مبحث فى النفس، لا يصدر الا عن الشعور ، لا يمكن فى أحسن تقدير ان يكون الا علماً بنتائج المجهلة. وهل يغيب عن فطنة القارئ الذى يستطيع اخلاصاً مع نفسه تفهم المعنى فى عملية «التكوين

المضاد، أى أن يكون المرء فى أعماقه كارهها، فإذا هو من حيث لا يدري محبا بالقياس إلى الشعور المباشر .. ان قضية الانا مجهلة، يلزم عنها اليقين الشعورى، مهما استخدمنا من عدد وأدوات نصقلها من حيث «الثبات» و «الصدق» - أقول ان هذا اليقين الشعورى شئ، والحقيقة فى مبحث النفس شئ آخر، ولا مفر من ذلك ما دمنا نستجوب الشعور وحده، سواء أكان هذا الاستجواب فى اطار معمل علم النفس، أو فى اطار المعالجة الاحصائية، أو فى اطارهما معا، بحيث تبدو النتائج، وكأنها صنع النموذج الفيزيائى الرياضى. (مصطفى زيور، مقدمة خمسة حالات من التحليل النفسى). ومن هنا كان على علم النفس أن يلجأ إلى الملاحظة الطبيعية، والملاحظة الكلينيكية، للحصول على نظرة عيانية وكلية للسلوك البشرى. «فتتاول السلوك ضمن منظوره الخاص، والكشف فى اقصى أمانة ممكنة عن طرائق الكيان والاستجابة عند كائن بشرى عياني برمته فى اشتباكه بموقف، ومحاولة استخلاص دلالاته هذا السلوك وبنيته، ونشأته، وتبين الصراعات الدافعة اليه، والوسائل المتجهة الى فض هذه الصراعات، ذلك بايجاز هو برنامج علم النفس الكلينيكى». (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٢).

ويستخدم المنهج الكلينيكى فى دراسة حالة فردية بعينها. فهو يستخدم اساسا لاغراض عملية، ونعنى من اجل تشخيص وعلاج مظاهر الاختلال التى تعمل الشخص على الذهاب الى الكلينيكى. ولكن هذا لا يمنع من وجود هدف علمى. فان دراسة العديد من الحالات الفردية ومقارنتها بعد ذلك، يمكن ان تمدنا بمعلومات نظرية لها قيمة عامة.

ولقد نشأ المنهج الكلينيكى من الائتلاف ما بين تيارين هما : علم النفس الطبى، وعلم النفس التطبيقى القياسى للذرة. ذلك أن المرض، حالة يستحيل إستحداثها تجريبيا من حيث المبدأ. ومن هنا كانت ضرورة الالتجاء فى تناولها الى منهج خاص هو المنهج الكلينيكى. والمنهج الكلينيكى يعنى اليوم الدراسة العميقة للحالات الفردية، بصرف النظر عن انتسابها الى السوية او المرض.

مسلّمات المنهج الكلينيكي :

• ثمة مصادرات ثلاث يستند إليها المنهج الكلينيكي :

(أ) تستند المسلمة الاولى الى التصور الدينامي للشخصية، بمعنى ان ننظر اليها وإلى المسالك التي تصدر عنها على أنها نتاج تفاعل الاجهزة المختلفة، أو قل نتاج الصراع ، ما بين القوى المختلفة، فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست في الواقع، غير دراسة لصراعاته. فكل كائن بشري، بل وكل كائن حي يوجد دائماً في موقف صراع. فليست الحياة غير سلسلة متصلة من الصراعات ومحاولات حلها، أو قل من ضياع الاتزان ومحاوله اعاده الاتزان. والكائن المتكيف هو الذي يستطيع ان ينهي صراعاته، بمعنى أنه يزيل توتراته ويشبع حاجاته. أما الكائن غير المتكيف فهو هذا الذي لا يبلغ الى انهاء التوترات، فيلتجئ الى الدفاع ضدها.

(ب) وتختصر المسلمة الثانية في النظر الى الشخصية كوحدة كلية حالية. فقد كانت العناية في البداية تقتصر على مجرد الاعراض الخاصة بالمرض في انعزال عن الشخصية، وكأن هذه الاعراض، لا تنتسب إلى شخص بعينه يعيش في بيئة بعينها. أما المنهج الكلينيكي اليوم فليس للاعراض عنده من دلالة، أو معنى بالرجوع للوحدة الكلية للشخصية في صلتها بالعالم. ومعنى هذا أن النظرة الكلينيكية لا تقتصر على قطاع، أو قطاعات سلوكية بعينها، وانما تضع موضع الاعتبار كافة الاستجابات التي تصدر عن الشخص ، من حيث هو. كائن عياني مشتبك في موقف، . ومهمة الكلينيكي، تلحصر في محاولة تحديد مكان هذا السلوك، أو هذا العرض، ضمن وحدة الشخصية ككل، بمعنى أنها تحدد دلالاته ووظيفته.

(جـ) اما المسلمة الثالثة فتتصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية. فاستجابة الشخصية بأزاء موقف مشكل انما تتضح في ضوء تاريخ حياة لشخص بل واتجاهه بأزاء المستقبل. فالتشخيص يهدف الى امساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشري (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٣٣٥ - ٣٤٠).

ويتميز علم النفس الكلينيكي، من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه :

فمن حيث الموضوع : نجد ان موضوع علم النفس الكلينيكي، هو الدراسة المركزة العميقة لحالة فردية، أى دراسة الشخصية فى بيئتها، وعلم النفس الكلينيكي يمكن أن يمتد بالدراسة أيضا الى جماعات صغيرة فهو يدرس الجماعة من حيث هى حالة فردية. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٦).

ومن حيث المنهج : تضطلع الملاحظة بالدور الرئيسى، فى الدراسة الكلينيكية. ولكن علم النفس الكلينيكي، يميل بصورة متزايدة الى أن يأخذ صورة المنهج الكلينيكي المسلح بالمقاييس المقننة، حاصرا مع ذلك اهتمامه فى الوحدة الكلية لاستجابات كائن بشرى عياني برمته فى اشتباكه بموقف ومعنى ذلك أنه يتناول الشخص من حيث هو وحدة كلية حالية، وزمنية فى موقف.

أما من حيث الأهداف : فنجد من الزاوية العملية، أن الشخص كيما يتقبل الفحص، فلا بد وأن يجد فى نفسه ما يدفعه الى ذلك، وبالتالي فهو حامل مشكلة. ومن هنا تكون الاهداف العملية، هى الاستشارة او العلاج أو إعادة التربية. ومن الزاوية العلمية نجد أن الاهداف العملية لا يمكن ان تتحقق الا بالاستناد الى معارف علمية سابقة. فالتشخيص، ينحصر فى الامساك بالدلالة الخاصة، التى تتخذها علاقة الشخص بالبيئة. • صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٦١ - ٦٢).

٢- مشكلة التشخيص فى علم النفس الكلينيكي

«اننا لا نستطيع الفصل ما بين الاشكال المتكيفة، والاشكال المضطربة للسلوك لا أننا نرجع الى التصور البالى القائل بالاتصال والتجانس الكامل ما بين الصحة والمرض، ولكن لاننا نرى فيهما نهايتين مختلفتين للصراع، لا يستطيع علم النفس الكلينيكي، الا أن يضعهم الواحد بالنسبة للآخر». (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٥).

هدف التشخيص :

يعنى هدف التشخيص فى أساسه معرفيا . وان يكن من الممكن النظر اليه علميا وعمليا ، فهو من الناحية العلمية ، تتوافر فيه صفة العمومية ، ومن ثم فهو لا يكون مجرد كومة من التشخيصات الجزئية المتناثرة ، بقدر ما هو فعل ختامى تتكامل فيه التشخيصات الجزئية ، ضمن النظرة الكلية العامة . أما من الناحية العملية فالتشخيص يزودنا بقاعدة للعمل (علاج أو ارشاد .. الخ) .

مضمون التشخيص :

ليس التشخيص بمجرد الصاق بطاقة بهذا الصنف أو ذلك من أصناف الطب النفسى التقليدى . أى ليس تحديد النمط بالرجوع الى تصنيف جاهز ، بل هو عملية دينامية تلصّب على فرد بعينه فى موقف بعينه ، فى لحظة بعينها ، تحدد الدلالة العميقة لجملة علاقاته مع بيئته . فعلم النفس الكلينىكى يأخذ على عاتقه فى كل حالة ، تحديد «برنامج العمل» بما يلائم حاجات الفرد ، موضوع التشخيص ، ومن ثم ينتهى الى الامساك بالدلالة المعايية الخاصة بالموقف المشكل الذى يعيشه هذا الفرد ، وبالوظيفة المحددة لاضطرابات السلوك عنده . فالتشخيص ، تعبير عن لحظة من لحظات التطور لتاريخ شخصيته فى علاقتها بالبيئة .

بنتية التشخيص :

ثمة وجهان متتامان للتشخيص :

(أ) معائلة assimilation : بمعنى ادراج الحالة ، ضمن نمط كفى استنادا الى علم النفس النظرى .

(ب) ملائمة accomodation : بمعنى ملائمة هذا النمط الكيفى ، بحيث توضع فى الاعتبار الخصائص الفريدة التى يتجسد عليها النمط العام فى هذه الحالة (تبدل وضعى بلغة الجشطالت) ، أى بتبين الانتظام الفريد الذى يتخذه النمط الكيفى فى هذه الحالة .

ومن هنا فإن التشخيص ينطوى على عملية تأويل Interpretation للوقائع، والمعطيات.

فنيات التشخيص :

إن التشخيص الجيد، يستند دائما إلى أنواع عديدة من المعطيات. ولكن رسم تاريخ الحياة، والملاحظة المباشرة يظنان لب المنهج الكلينيكى. وفيما يحصل بالملاحظة ينبغي أن ننتبه الى أهمية الملاحظة المتصلة، بحيث تنصب الملاحظة على وقائع عيانية، تنفذ الى الدقائق، ولا تتخذ صورة التقرير الدورى فى عدم تعدده.

منطق التشخيص :

إن التشخيص ليس عملية رسم للوقائع ، بل تأويل لها، يبنى بها بناءا جديدا فى وحدة كلية تتيح فهم دلالة السلوك، ووظيفته، أى فهم الكائن فى علاقته ببيئته ويتحقق ذلك بحركة دياكتيكية للفكر، تمضى من الوقائع الى الفرض التأويلى، لتعود الى وقائع اخرى تعدل من الفرض الاصلى وهكذا.

فالتشخيص عملية دينامية، ليس لها من الناحية النظرية أن تتوقف، ولكن الناحية العملية تعتم التوقف، عند الوصول الى تأويل يجيب على المتطلبات العاجلة للحالة. هذه الحركة الديالكتيكية للفكر، يسبقها تحديد المشكلة، ويختتمها اقامة التشخيص. (صلاح مخيمر، ١٩٧٥، ص ١٧٠).

معايير التشخيص :

لعل أهم معايير التشخيص فى المنهج الكلينيكى، مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الوقائع.

مبدأ التكامل :

ويعنى اقامة وحدة كلية واحدة من المعطيات، مما يتطلب الكشف عن العامل المشترك فالمعطيات التى تم جمعها ينبغي أن تأتلف، وتنظم، ضمن

الشخصية برمتها، في وحدثها التاريخية، وفي علاقتها الراهنة بالبيئة، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٦٧). وفي هذا الصدد يشبه فرويد التحليل النفسي بلعبة الصبر، التي يكون فيها على الشخص أن يقيم صورة مكتملة، ابتداء من أجزائها المبعثرة. فليس ثمة غير حل واحد صحيح. وطالما لم يتم التوصل اليه، فربما استطاع المرء ان يتعرف على أجزائه معزولة، لكن لا يوجد كل مترابط. فاذا ما تم الوصول الى الحل الصحيح، فلن يكون من شك في صحته، لان كل جزء، يجد مكانه ضمن الكل الشامل. فالحل النهائي، يكشف عن وحدة مترابطة، فيها كل التفاصيل، التي كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة، قد وجدت مكانها، (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ ص ٩٠).

التقاء الوقائع :

فالتأويل الذي ترتد اليه كثرة من الوقائع الواردة في الاحلام مثلا، ينبغي ايضا ان ترتد اليه كثرة من الوقائع المماثلة في المسالك اليومية للشخص، وضمن اطار الطرح العلاجي.

وهناك معايير أخرى تحكم اقامة التشخيص تلخصها فيما يلي :

مبدأ وهرة المعلومات : ويعنى ان درجة اليقين او الاحتمال في التشخيص انما تتوقف على ثراء ودقة المعطيات التي تم جمعها.

مبدأ الاقتصاد : ويعنى أن أكثر التأويلات معقولة، هو هذا الذي يتيح تفسير أكبر عدد من الوقائع، بأقل عدد من الفروض.

معايير الخصوبة : ومعناه أن التشخيص ليس له من قيمة الا حين يأتي بجديد يستلحق الوقائع.

معايير الانتظار : بمعنى أن التشخيص لا يعدو أن يكون مؤقتا، ومن ثم يظل النفساني في حالة انفتاح عقلى تتيح له أن يعدل من تشخيصه، اذا ما برزت أية وقائع جديدة. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٦٧ - ٦٨)

ويرى «لاجاش» أن فكرتنا عن علم النفس الكلينيكي، تظل قاصرة . طالما لم تحدد بعد علاقته بعلم النفس القياسي .

«فن حيث المبدأ يتعارض المنهج الكلينيكي، ومنهج المقاييس فيما يلي :

١ - فالكلينيكي يعين الشخص على أن يتكيف مع المرقف ويجاهد . كيما يجعل طريقته ملائمة لهذا الشخص، ويتم البحث الكلينيكي في «مقابلة شخصية، أما «الصناعمى النفسى، فيستخدم مع مختلف الأشخاص نفس الاختبارات، بنفس الطريق، معطيا للأشخاص نفس الزمن، ونفس التعليمات .

٢ - والكلينيكي يلاحظ استجابات الشخص فى وحدتها الكلية وتفاضيلها . وذلك فى موقف حيوى وهام فى دلالته ، ألا وهو موقف الفحص . أما «الصناعمى النفسى، فيسجل بطريقة موحدة وسط ظروف من التحدد، بحيث نتيح لاي ممارس ان يحصل على نفس النتائج . وان يؤول أية نتيجة بنفس الطريقة .

٣ - والكلينيكي يتخذ اطاره المرجعى من انماط «كيفية ذات طبيعة مثلى، بحيث يرد الحالة الى عدد من العلاقات العامة، ويمثل ما بين الحالة، وأحد تلك الانماط مستوعبا مع ذلك، على أدق نحو ممكن ، الخصائص الفردية للحالة، أما «الصناعمى النفسى، فيقدر نتائج عددية بالرجوع الى سلم للقياس سبق اعداده على أشخاص ينتمون الى نفس الجماعة التى ينتمى اليها الشخص المقيس .

ويرى «لاجاش» أن هذا التعارض التكنيكي قد انتهى اى طرائق جد مختلفة فى ممارسة علم النفس، وأدى فى النهاية الى خلق جو من التنافس وعدم الثقة ما بين الصناعميين النفسيين والكلينيين، حيث ينهم فريق الصناعميين الفريق الاخر، بعدم الدقة العلمية وينعى فريق الكلينيين على الفريق الاول جموده .

ثم يورد لاجاش هنا عبارة تستحق الوقوف قليلا إذ يقول «وكما هو الحال في الغالب، ان الطابع الشخصي، حين يظلب على الجدال يعقد المشكلة، ويؤخر حلها (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٧ - ٢٩) - ولقد أشار لاجاش، الى هذا المعنى أكثر من مرة، فلقد سبق القول بأن الاختيار ما بين اللزعتين يمكن ألا يصدر الا عن دوافع شخصية .. وان هذا الاختبار يجيب في المستوى العميق، على حاجات الشخص الوجدانية، ومحاولاته حل مشكلاته الخاص، (المرجع السابق ص ١٣ - ١٤). ان ذلك يذكرنا بعبارة موراي «ربما لو كان هدفى الرئيسى هو العمل بأقصى دقة علمية، لما كنت قد بارحت المحولات الكهربائية والغازات مطلقا. لقد تغيرت بسبب ذلك الاهتمام الملح بأمور أخرى مثل مشكلات الدوافع والانفعالات، وكانت محاولة انجاز ذلك على الانسان، تجعل منى عالما نفسيا، أدبيا، أو طبيا للصحة العقلية، يظل من الخارج على علماء النفس الحقيقيين الذين كانت تستحوذ عليهم - كما استخلصت - أهداف ملحة لتسليق السلم الاجتماعى للعلماء، والانضمام الى تلك النخبة بأى ثمن. والافعالا غير ذلك، يمكن ان يفسر وضعهم للوسائل (الاجهزة والاحصاء) بعيدة الى هذا الحد عن الأهداف (أهمية المشاكل موضع الدراسة) بحيث انه مهما كانت تفاعلة النتائج، فان المجرب، يعتبر نقيا وطارها، طالما ان معاملات الارتباط لديه تكون ثابتة، (موراي Murray ١٩٤٠، ص ١٥٤)،

وقد يتخطى الامر هنا مجرد اشباع حاجات خاصة بالباحث، ليس صميم ثقته بذاته. فالمنهج الكلينيكى يعتمد الى حد بعيد على قدرة الباحث الكلينيكى، وثقته بذاته، ومن ثم فهو لا بد وان يكون شخصية استقلالية، وبالتالي يأخذ على عاتقه مشكلة العلم من حيث هو اعادة بناء للوقائع «فى ذهنه وعبر ذاتيته». وعبد الانتقال من عالم الحقيقة، أما التجريبي فشخصيته، ليس من الضرورى ان تقوم على الاستقلالية، ولا على الثقة بالذات - فهو لا يستطيع أن يأخذ على عاتقه هذه المهمة الضخمة ومن ثم

فهم يلقي بهذه التبعية على الظروف الخارجية، وكأن العلم لا يمكن أن يكون إلا بعيداً عنه، وخارج مجال ذاتيته، فإن كان هناك ثقة، وأن كان هناك يقين علمي، فلا بد وأن يوجد خارج ذاته، في الشروط الخارجية، بعيداً عن كل مسئولية له، فهو ليس بمسئول عن شيء، فالتجربة قد أسفرت عن ذلك، ونتائج الاختبار ومعاييره هي التي تؤكد ذلك، ومعاملات الارتباط والدلالة الاحصائية، وهي التي تقع عليها كل المسئولية. هنا لا تكون الثقة في الذات، بل في العالم الخارجي، في الشروط التي يفتعلها المنهج التجريبي. ولنا هنا أن نتساءل مع هوسرل، لكن ما هو اليقين، الذي يمكن أن يفوق يقين الذات بذاتها، وبالعلوم التي تضعها هذه الذات، (هوسرل، ١٩٧٠، ص ١٠).

التقاء المنهجين، الكليينكي والتجريبي: (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٨ - ٦٠):
ولكن، وعلى الرغم من كل هذا التعارض ما بين المنهجين، الكليينكي والتجريبي، «فلقد تقاربت وجهتا النظر، واقتصر التعارض بينهما على التمييز بين ميدانين، ميدان السلوك بصورة عامة، وميدان السلوك الانساني العياني، وما يلحق بذلك من تمايز طريقتي التناول، ولكننا اذا ما حاولنا، بدلاً من الالتحاح على التعارض، أن نتقصى العوامل المشتركة في تصور موضوع البحث، ومنهج التناول، والنتائج، وإذا ما توصلنا، في كل هذه النواحي أن نثبت وجود اتفاق عميق في الرأي، فأننا نكون بذلك، قد خطونا خطوة كبرى في الطريق الى وحدة علم النفس، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٨ - ٤٩).

١ - موضوع علم النفس،

«ان علم النفس، سواء بالنسبة الى علم النفس الكليينكي أو بالنسبة الى علم النفس التجريبي هو علم السلوك - وليس ثمة ما يدعو الى اضافة التجربة الحية، الى السلوك (من Munn، ١٩٤٦، ص ١٦). وذلك لان التجربة الحية، ترد اما الى مسائل، اما الى أشكال ونتائج مستمرة ومنظمة من السلوك. وفيما يتصل بعلم النفس التجريبي فان وسائل صلبة بالسلوك لوثيقة الى الحد

الذى يعفينا من الالاحاح عليها. ومن الواضح ان علم النفس الكليديكى يقوم على ملاحظة السلوك، ونتائج السلوك. وحتى الشعور نفسه، يستحيل فهمه من الناحية البيولوجية الا على أنه سلوك او خاصية من خصائص السلوك. فنحن لا نبلغ الى «الشعور، الا من خلال السلوك، او عن طريقه :

وهكذا نجد، فيما يتصل بتصوير الموضوع العام لعلم النفس اتفاقا تاما بين التجريبيين والكليديكين. وغنى عن البيان ان هذا التصور «السلوك» والذى يسمح بتحقيق هذا الاتفاق، هو أشمل من التصور «الواطسونى» للسلوك، هذا الذى يخفض السلوك الى مجرد وقائع مادية بحتة. ومثل هذا الخفض الفيزيائى «السلوك» يستتبع خفض علم النفس الى علم الفيزياء. غير ان السلوك، هو «انبثاق» لا يمكن خفضه الى صيغ فيزيائية. ولقد انتهى التطور بعلم النفس السلوكى ذاته الى تصور جديد للسلوك، تصور لا ينطوى على الخفض الى الفيزياء او الفسيولوجيا، تصور كلى، اى ينظر الى السلوك كوحدة كلية فريدة. وهكذا يلتقى المنهجان فى الموضوع.

٢ - من حيث طريقة تناول السلوك وتأويله :

ان الاختلاف المنهجى بين التجريبية والكليديكية، يتبدى فى الحقيقة ليس فحسب فى طريقة تناول الوقائع، وانما ايضا فى طريقة تأويلها وهذا الاختلاف فى الواقع ليس جذريا الى الدرجة التى يبدو عليها، فاللديجة المستهدفة فى الحاليتين، احلال السلوك مكانه من جملة العوامل الشارطة له، وتبلغ التجريبية الى ذلك عن طريق ضبط العوامل المختلفة والمتغير المستقل اما الكليديكية فتبلغ الى ذلك عن بحث امين ومكتمل الى اقصى حد ممكن.

ومن ناحية أخرى، هناك تعرض آخر فى طريقة تناول كل من المنهجين للسلوك، فالمنهج التجريبي يقوم على «التفسير العلمى» أما المنهج الكليديكى فيقوم على «التأويل الفهمى».

(أ) التفسير العلمى : يعمل على تأويل الظواهر الطبيعية بأن يطبق عليها

نظريات وقوانين يتم الوصول إليها بالاستقراء المعمم، وهي نماذج اصطناعية للواقع، لا نطلب منها أن تعطينا حرساً أميناً عن «الطبيعة»، وإنما مجرد صياغة مريحة وخصبة تسمح بالتحقيق والدقة.

(ب) أما الفهم فإنه يعمل على تحقيق «علاقات مثالية فهمية» على الوقائع السيكلوجية، وهي علاقات تنشأ بطريقة حدسية أثناء التجربة الحية، فتتيح الوصول إلى دلالة محايدة للواقع الحى. هى ما نجر عنه بنمط العلاقة المثالية، هذه العلاقات العامة حقيقية، وإن كانت غير واقعية، أى مثالية تتجسد فى تشكيلات متباينة فالعلاقات المثالية للفهم، هى ضرب من صياغة للواقع فى صورة هيكلية.

وعليه، فالفهم السيكلوجى يطوى على تصور واقعى النزعة للمعقولية السيكلوجية، فى حين أن التفسير العلمى يستند إلى تأويل مثالى النزعة للفيزياء.

لكن التفسير العلمى مع تقدم العلم، يقترب من صور هيكلية وصفية للواقع الفيزيائى، تسمح بفهم «صدور ما هو فيزيائى عما هو فيزيائى».

ومن الناحية الأخرى نجد فى علم النفس، علاقات عامة من طراز القوانين الطبيعية بمعنى أنها قد تم الوصول إليها عن طريق الاستقراء المعمم. بينما بعض العلاقات الأخرى فى علم النفس، يمكن ترجمتها إلى دلالات محايدة للسلوك، بمعنى أنها تسمح بالامساك «بكيفية صدور ما هو نفسانى عما هو نفسانى»، كما هو الحال مثلاً فى قانون الأثر، أما عوامل الذكاء وعوامل الشخصية مثلاً فلا يمكن ترجمتها إلى فهم.

وعليه فإنه فى علوم الطبيعة كما فى علوم الإنسان، وخاصة فى علم النفس، يمكن أن نميز ما بين نمطين من العلاقات العامة :

(أ) علاقات مجردة تسمح بالتنبؤ ولا تسمح بالفهم

(ب) علاقات أكثر عيانية تسمح لنا بفهم تسلسل الظواهر وتبين العلاقات المحايدة للظواهر التى تتم ملاحظتها.

٢ - من حيث النتائج ، أو مبادئ ، وصف السلوك وتفسيره

فان الوحدة المذهبية تبدو واضحة ، وتتمثل في المقارنة ما بين مبادئ السلوك بحسب نظريات «التعلم» من جهة ، وبحسب «التحليل النفسى» من جهة اخرى .

فالتأويل الوظيفى للسلوك هو بعينه تماماً : فدلالة السلوك هي دائما اقامة من جديد لوحدة الكائن الحي عندما تتعرض هذه الوحدة لتهديد التوتر الناشئ عن حاجة فسيولوجية أو عن حاجة مكتسبة . فمبدأ الهوميوستازين Principle of Homeostasis ، والذي يشير إلى خاصية عامة في الكائنات العضوية ، تتلخص في الميل على الابقاء على ثبات شروط الحياة ، والى اقامتها من جديد حينما يطرأ عليها التغير ، وخاصة فيما يتعلق بالوسط الداخلى . هذا - المبدأ يضطلع بدور مماثل ، لما يضطلع به مبدأ الثبات Prin- ciple of constance ، وهو الذى استعاره «فرويد» من «فختر» : فيحسب الواحد والآخر يعيل الكائن العضوى دائماً الى خفض التوتر الى «أفضل مستوى ممكن» . أى أنه يميل إلى اطاعة الدافع الاقوى .

ويضرب لاجاش مثلاً آخر على تطابق النتائج في المنهجين التجريبي (تعلم) والكلينكى (تحليل نفسى) ويتضح هذا المثل في المقابلة بين «قانون الاثر Law of effect في نظريات العلم من ناحى ، و «مبدأ اللذة والواقع» فى التحليل النفسى من جهة اخرى فى الميدانية نجد نفس الحجج التى تستهدف رد العقاب الى الاثابة ، ورد مبدأ الذة : فالاستجابة للعقاب ، ترجع الى دافع أقوى يتعلق بالامن ، ومن ثم فانها تحقق خفضاً أتم للتوتر . وهكذا ينتهى كل من التحليل النفسى ونظرية التعلم الى تصورين متشابهين عن «الكف» - Inhibition و «الصراع» Conflict فالمفاهيم التجريبية الخاصة «بالتعزيز» - Reinforcement (وهو العملية التى يتدعم بها الارتباط بين مثير واستجابة) و «بقوة العادة» ، تتفق الى حد ما مع مفهوم التحليل النفسى عن التثبيت .

وكذلك فإن محاولة التجريبيين «تعميم العادة، إذ تنسحب على مواقف جديدة، تناظر «العقدة» و «الطرح» في التحليل النفسى.

وينتهى «الاجاش» إلى أن التمايز ما بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكى، ليس غير تعبير عن محاولة التلازم من جانب النفسانيين بإزاء موضوعات مختلفة، هى الممالك الجزئية فى حالة، والممالك الكلية فى الحالة الأخرى. وأن أقل ما يمكن أن يقال، هو أن المنهجين يكمل أحدهما الآخر، على نحو يحقق البحث المكتمل الملائم، لحقل علم النفس.

ومادام الأمر كذلك، أفليس من الحكمة أن نفكر فيما يمكن أن يقدمه الكلينيكى والتجريبى من عون كل منهما للآخر بدلا من الإصرار على التجاهل وعدم الفقة.

الكلينيكية يمكن أن تضيد من التجريبية،

١ - فى إيضاح وصقل تصورات كلينيكية الأصل، بالتجريب على الفروض التى انتهت إليها الكلينيكية عبر أبحاثها الخاصة، فكف الميول المحارمية مثلا. يمكن أن ينتهى إلى كف كل ميل جنسى، وعلى العكس من ذلك، فإن التعلم الذى يحقق خلال علاج التحليل النفسى، يتيح التمييز بين المواقف التى يباح فيها إرضاء الميول الجنسية والمواقف التى يحرم فيها هذا الإرضاء. وكذلك التجريب على النكوص والدوان كاستجابة للاحتباط.

٢ - فى استخلاص قوانين يمكن تطبيقها فى تفسير السلوك البشرى العياني،

(أ) الانموذج الحيوانى للتطبيع الاجتماعى يسمح بتبيين السمات الأساسية لعملية، التطبيع عن الإنسان، وإن كانت هناك خصائص متميزة للأخيرة.

(ب) كذلك الدراسة التجريبية للصراع عن الحيوان (منحطى التجنب والاقتراب ونقطة تقاطعهما تشير إلى اللحظة التى يصبح فيها السلوك صراعى) هذا إلى أن الميل للتجنب يتزايد بأسرع ما يتزايد الميل إلى الاقتراب.

وهكذا نستطيع أن نخلص إلى القول، بأن الاعداد التجريبي للباحث. وبأن المعارف التجريبية، لا غنى عنهما للكلينيكى.

وكذلك التجريبية تحتاج إلى الكينيكية وتفيد منها :

١ - لاستحالة التجريب عميانا، أى بدون أن نعرف على أى شئ ستجرب. فالطريقة التجريبية، تتضمن صياغة فروض للعمل. ومن أهم ما تضطلع به الكلينيكية، الاستطلاع والتنقيب فى مجالات البحث المختلفة، وصياغة الفروض التى ستخضع للضبط التجريبي.

٢ - ان التجريب يلصق على قطاعات محددة من السلوك ، ومن هنا يكون على الكلينيكية أن تضطلع باقامة الوحدة الكلية للسلوك البشرى.

٣ - ان نظرية عامة فى السلوك يستحيل عليها أن تستغنى عن المعارف الكلينيكية الخاصة بالمسالك غير المتكيفة.

وهكذا تستطيع الزعتان التجريبية والكلينيكية، ليس فحسب أن تلتقيا، وانما ان تتبادلا العون ايضا. وفى مجال المقاييس والاختبارات يتبدى ذلك التعاون واضحا فيما يلى : (لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ص ٢٩ - ٣٨).

١ - ان المقاييس لم تدبثق جاهزة من مخ عبقرى لصنائعى نفسى. بل أنها النتيجة التى ينتهى إليها، ويتبلور عندها جهد مضن، ليس فحسب من القياس والاحصاء، وانما ايضا من الاستطلاع والمحاولة، وباختصار من الملاحظة الكلينيكية. ففكرة الاختبار تكون من اصل كلينيكى، كما تتركز دلالة النتيجة العددية ايضا على الارتباطات ما بين طرائق الاستجابة للمقياس، ومعطيات كلينيكية بمعنى الكلمة.

٢ - ان الكلينيكى لن يخسر شيئا، ان هو حل فروضة عن طريق المقاييس، أو أن هو استخدام المقاييس لىستثير مادة كلينيكية متحجة، فالمقياس بالنسبة إلى الكلينيكى ليس فحسب أداة قياس وتحقيق، وانما هو ايضا منشط للاستجابات وكاشف.

٣ - وغالبا ما يحدث، حين يكثره «الشك» أن يهين المقياس، فضلا عما تقدم، ميزة كلينيكية بمعنى الكلمة، ألا وهي إتاحة مادة «شك» بين السيكولوجي والشخص.

٤ - أن السيكولوجي الفطن يفضل «التحسس» الموجه على «التخبط» الصرف المهدر للطاقة. وتسمح له تجربته، ليس فحسب القياسية وحدها، بل والكلينيكية أيضا، أن يضع انصب التعليمات لهذا الاختبار أو ذاك، وأنه ليستوى أن نقول أن كل ممارس سيكولوجي، ينبغي أن يكون كلينيكيًا أو يكون باحثًا، وليس مجرد إنسان ميكانيكي.

٥ - أن الاستخدام الكلينيكي - التجريبي للمقاييس المقننة هو وسيلة مستخدمة منذ زمن طويل. ويستهدف «الاستخدام القياسي» للمقاييس نتيجة موضوعية قابلة للقياس، هي نتاج السلوك، ولكن المقياس يمكنه أيضا أن يستخدم كموقف تجريبي، وحينئذ تسجل الملاحظة الكلينيكية، الوحدة الكلية للاستجابات، الخارجية والفيولوجية والشعورية، كما تسجل دينامية تكيف الشخص للموقف الاجتماعي، وللمهمة التجريبية المحددة له، ولمسالكه الخاصة. ومقاييس الأداء هي أكثر من المقاييس اللفظية صلاحية لمثل هذا الاستخدام الكلينيكي - التجريبي تحقيقا لأهداف تتصل بعلم النفس الفردي.

٦ - إلى جانب هذا الاستخدام الكلينيكي - التجريبي للمقاييس المقننة، هنالك مقاييس يمكن تسميتها «كلينيكية». حقان ضبط الموقف، وقياس النتائج غير مغفلين فيها. وهي من هذه الناحية، لا تزال بعد «مقاييس». ولكن الاجابات هي من السعة والتعقيد، الى درجة أنه، حتى حين يكون التسجيل الكامل ممكنا من الناحية النظرية، وحتى حين يكون التفريغ والتطوير الاحصائيين جد معينين، فإن ملاحظة وتأويل السلوك والنتائج ينسبان الى النظرة الكلينيكية، والى تصور دينامي للسلوك. وأشهر نمط لهذه الاختبارات هو اختبار «الورشاخ». ولقد كتب «ورشاخ» نفسه أن تأويل

النتائج هو عمل جد مختلف عن مجرد تكديك ميكانيكى يستطيعه صبنى المعمل . وكذلك الحال بالنسبة الى اختبار تفهم الموضوع فان تأويل النتائج ، اكثر مما عليه الحال فى الرورشاخ ، لا الى سلم قياسى ، ولكن التحليل النفسى ، والفهم الدينامى للسلوك .

٧ - ان الاختبار ، قياسيا كان ام كليديكا ، لا يقدم لنا إلا معطيات جزئية ، ويقع على عائق النظرة الكليديكية ان تضطلع بتحديد مكان هذه المعطيات من الكل وباستخلاص ما «للأداء» من دلالة ، تماما كما اضطلعت هذه الفرعة ، بتحديد التعليمات الخاصة بالاختبار .

وفى الجملة ، سواء تعلق الأمر بالبحث أو بالتطبيق ، فان القياس النفسى الخاص ، يكون من المعقم إلى درجة تزيد عما يكون عليه علم النفس الكليديكى الخاص من «عدم التسلح» فكل بحث وكل تطبيق سيكولوجى عيانى يستعين بالنظرة الكليديكية ، وبالمناهج الكليديكى . ومن ناحية أخرى ، فان علم النفس الكليديكى يزيد من فاعليته حين «يتسلح» بالمقاييس . وعلى هذا النحو فقط يستطيع الكليديكى واخصائى القياس أن يلتقيا وأن يتعارفا .

إلا أن هذا الالتقاء بين المنهجين ، لم يمنع بعض التجريبيين المتطرفين من الطعن فى عملية المنهج الكليديكى وموضوعيته ، مستندين فى ذلك إلى أن اعتماد المنهج الكليديكى على الملاحظة والحدس والتأويل يجعله مغرقا فى الذاتية على حساب الموضوعية العلمية . وهم فى ذلك انما يضعون نصب أعينهم ذلك المعنى التقليدى والضيق للعلم ، أى ذلك الانموذج الفيزيائى الرياضى ، وقد تناسوا أن «العلم» ليس قاصرا على النشاط الذى يجرى فى المعامل والانابيب ، كما هو شائع فى اذهان البعض ، بل هو نشاط قوامه البحث عن العلاقات الوظيفية بين الظواهر ، وعلى ذلك ، فهو طريقة فى التفكير ، اكتر من طائفة من القوانين . (محمد عماد اسماعيل ، ١٩٦٢ ، ص ٢٦) .

٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي

ويقول «لاجاش» ، اننا اذا ما استعرضنا في الذاكرة تلك المجادلات التي اثارت التخديش المتبادل ما بين «الكلينيكية» و «اخصائى القياس» فاننا نجد ان الاعتراضات والانتقادات التي توجه الى علم النفس الكلينيكي تنحصر فى ثلاثة مأخذ رئيسية. (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٣٩) .

١ - ان علم النفس الكلينيكي ليس نظريا خالصا .

٢ - ان علم النفس الكلينيكي ليس عاما .

٣ - ان علم النفس الكلينيكي ليس محكما .

وسوف يحاول الباحث الرد على هذه المأخذ مستويها آراء لاجاش (١٩٦٥ ، ص ص ٣٩ - ٤٨) .

١ - علم النفس الكلينيكي ليس نظريا خالصا ،

ليس من الممكن ان نذكر ان علم النفس الكلينيكي ، انما يمزج بالبحث الموضوعى اهتمامات عملية ، بل هو يبدأ بالامور العملية ، فهو «يشغل» بأمراض تتطلب «التشخيص» و «العلاج» . وفى ذلك ما يطوى على الاخلال ببديهية سبق العلم على التفكير والتطبيق . ولكن هذه البديهية تفتح للجدل . او على الأقل تسمح بالتأويل .

ان سبق العلم على التفكير يمثل مطلبا منطقيا ، ولكنه لا يجيب على الحقيقة التاريخية الواقعة . واننا نعلم اليوم ان التفكير قد سبق العلم ، فالعلم يبدو من الناحية التاريخية ايضا وتنقية لمعارف كانت مختلطة بالاهتمامات العملية و «الوصفات» ، وتاريخ العلوم نفسه يرينا بأية جدية ، استطاعت التخيلات الاكثر ما تكون أوائلية ان تنسل الى البحث عن الحقيقة ، فالروح العلمية ، هى ما يبلغ اليه عمل مضن من الاستبعاد للتخيلية . (لاجاش Lagache ، ١٩٦٤ ، ص ٥٢٨) .

ويصدق هذا بنوع خاص على العلوم البيولوجية. ولننظر مثلاً في مشكلة الصلة ما بين علم الأمراض، وعلم وظائف الأعضاء، تلك المشكلة التي تتشابه إلى حد كبير مع مشكلة العلاقة ما بين التفكير والعلم، وذلك بسبب ما ينطوي عليه علم الأمراض وعلم العلاج من مسلمات، وبالتالي من عناصر «ذاتية»، فلا بد وأن طباً كليديكياً وعلاجياً، وإن علم أمراض «ذاتياً» قد سبقاً وظائف الأعضاء.

وإذا كان العلم يبدو من الناحية التاريخية، تقنية لمعارف تختلط بعناصر «ذاتية»، ليصل إلى «الموضوعية»، فإن العملية العلمية - كما أوضح لاجاش في مقاله التخيلية والواقع والحقيقة - إنما تكون في هذه الحركة الديالكتيكية بين «الميلوس»، (العالم الخصوصي للذاتية الصرفة)، و«اللوغوس»، (عالم العقل والحقيقة). وخلال هذه الحركة، يتم تنقيح أخيلولي، وصولاً إلى «الموضوعية» العلمية، وهذا التنقيح الأخيلولي، عملية معرفية، قوامها «التوضيح»، (الاحالة الموضوعية) objectivation لاخييلي لا شعورية، أي لعناصر ذاتية. (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٣٢).

وبالإضافة إلى ذلك، فإننا لا يمكن أن نفعل ذاتية الكائن البشري وفرديته، فإن الكائن البشري، كما ينهياً لبحث سيكولوجي، سيان كان ذلك عن وعي منه أو عن غير وعي، لا بد له من دافع، وغالباً ما ينشأ هذا الدافع من صراع يتطلب الحل أو التجنب، ويتفق ذلك مع طبيعة الأشياء فالكائن الحي يعيش في عالم قيم، ومن العسير أن نتصور موقفاً من المواقف يخلو من دلالة حيوية.

وهكذا أفاد ماهية علم النفس، هي ذاتها تفترض وجود المشكلات العملية. ولكن يبقى من حيث المبدأ، أن ما يبذل من اهتمام بالاهداف العملية، كتقديم الاستشارة والعلاج، وإعادة التربية، لا يغير شيئاً من حقيقة الواقع.

٢ - وعلم النفس الكلينيكي ليس عاما :

إذا كانت الدراسات العميقة للحالات الفردية، هي أساس علم النفس الكليديكي فإنه لا ينبغي أن يغيب عنا أن الحالة الفردية ليست الأجزاء من عينة أكثر سعة.

وإذا كان البعض يعرف علم النفس الكليديكي بحسبانه تطبيقا على الحالات الفردية، للعلاقات العامة التي أثبتتها التجريب (من Munn، ١٩٤٦ ص ١٢٥) فينبغي أن نذكر أن المنهج التجريبي، ليس له من قيمة حقه الا بقدر ما يبلغ الفعل الى ضبط جميع المتغيرات. ولكن يبدو أن التجريبي كثيرا ما يجد نفسه متساقا الى أن يغفل، من بين المتغيرات، شروط الحياة في خارج المعمل، بل والمعمل نفسه، والمجرب.

ان ما يحدث في الواقع هو انه بالنظر الى ما تنطوي عليه المسالك البشرية من ثراء وتعقيد، فإن السيكولوجي، يفضل ان يتجه باهتمامه الى الحالة الفردية وان يلتقط ملاحظة يصنيق بها معالم مشكلة، فتمه حكمة طبية قديمة توصي بتعميق الملاحظات بدلا من تكثيرها،»

هذا إلى أنه «عن طريق دراسة، الحالات، يتعلم النفساني، كيف يتناول الكائنات البشرية، وكيف يجرها الى ان تكشف عن ذاتها، وكيف يتصور حياتها وسلوكها، مستعينا بالملاحظة و «التأويل الفهمي، للمسالك من حيث هي تعبيرية وذات دلالة، ويجد النفساني ايضا في دراسة الحالات، الطريق المباشر الى صميم المشكلات الانسانية. (لاجاش، ١٩٦٥ ص ٢٣-٢٤)

كذلك ففي امكانية دراسة الجماعات الانسانية، دراسة كليديكية، ما يبين امكانية توسع المنهج الكليديكي وامتداده.

فمستقبل علم النفس، يشتمل بالضرورة على امتداد للمنهج الكليديكي امتدادا يتسحب الى المسالك البشرية، الفردية والجماعية، السوية والمرضية، ونستطيع هنا ان نضيف الى ان وجهة نظر لاجاش، توضيحا لمفهوم

«العمومية» في العلم، نستقيه من المقارنة بين «النهج الجاليلي» و «النهج الارسططالى» في تناول الوقائع.

فمفهوم العمومية ذو معنيين : فمن ناحية نستطيع ان نصل الى قضية عامة، ابتداء من الوقائع عن طريق التجريد، وهذا هو النهج الارسططالى، حيث نفحص عددا كبيرا من الحالات المتفرقة، تكون فيه العمومية من العظم، بقدر ما تكون الحالات من الفقر. ومن ناحية اخرى نستطيع ان نبحث ضمن حالة فردية ، من تقاطع الوقائع. وهذا هو النهج الجاليلي، حيث نصل الى العمومية ببلوغنا الى مركز الظاهرة. وفي هذه الحالة الاخيرة، نكون ازاء عمومية اساسية، وليس امام عمومية مجردة، وعلم النفس ينبغي ان يستوحى هذه العملية الأساسية، غير المجردة. ذلك أنه «لا يوجد كائن بغير موقف، ولا يوجد موقف الا بالنسبة الى كائن» (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٦٥). و «ليس هناك، علم نفس للانسان» بمعنى عام، وفي فراغ، ان جاز القول، بل فحسب علم نفس فى مجتمع عياني بعينه، وفي مكان اجتماعي بعينه، ضمن هذا المجتمع العياني» (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ ص ٣١ - ٣٢) و «الحقيقة الانسانية ليست نفسية فحسب، وانما هى نفس - اجتماعية» (صلاح مخيمر، ١٩٦١، ص ٨٧).

ومن هنا يقرر جولدشتين بأنه «لأمن فى العلم، ان يدرس الباحث حالة واحدة بعمق، من ان يقارن بصورة سطحية وقائع عديدة، لا يستطيع ان يرجع الى سياقها» (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٠٠)، فالفهم المناسب للسلوك، ينبغي ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت «دراسة الحالة» مساعدة لا نقدر لنمو وتطور العلوم الطبية، فان مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين لبذل الجهد والوقت فى سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية (موارى فى هول ولندزى، ١٩٧١، ص ٢٥٧).

وهكذا فان المنهج الكلينيكى بقدرته على بلوغ العمومية المركزية العميقة، انما يبلغ الى العمومية الحقّة.

٢ - علم النفس الكليينيكى ليس محكما

ان النزعة الكليينيكية فى رأى البعض، هى حدسية فى طابعها، وهى تستهدف العلم، وانما هى فن يتجه الى التطبيق. وردنا على ذلك انه ليس من الصحيح بحال، اننا عند دراسة احداث حياة بشرية، يكون علينا ان نختار بين وصف حى حدسى، يصدر عن فنان، وتجريد منسلخ يصدر عن عالم لا يفكر الا بالكم، فليس من الضرورى ولا من المباح ان نتجرد من المشاعر، عندما نضطلع بدراسة علمية للمشاعر. ولقد قرر فرويد ذات مرة انه ليس بمسلول عن اى تاريخ حالات يوحى بانطباع روائى. فكيما نفهم الأعصاب، نتحتم علينا أن نقرأ تاريخ حالات شبيه روائية من هذا القبيل. (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ ص ٤٠).

ان الذين يوجهون هذه المآخذ الى علم النفس الكليينيكى، انما يصنعون فى اعتبارهم ان تعريف الاحكام العلمى، انما يتم وفق نمط الفكر الفيزيائى الرياضى، وان هذا الفكر الفيزيائى الرياضى هو وحدة الذى يتمخض عن نتائج علمية.

ولكن هذا التمسك بالاحكام الفيزيائى الرياضى، انما يتضمن خفض السلوك البشرى الى انموذج فيزيائى، بينما الشخصية الانسانية والسلوك الانسانى لا يمكن بحال خفضها الى مجرد نموذج فيزيائى. فالسلوك البشرى هو اثباتى، فريد ينطوى على أسلوب آخر للتدليل، غير هذا الذى يستخدم فى الموضوعات الفيزيائية، كما يفتح لدرجة مبالغة من الاحتمال، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٤).

ومن هنا، فبدلا من أن نصنع الجهد والوقت فى تقليد العلوم الفيزيائية، تقليدا فقيرا سطحيًا، جديا، هو نقل بالضبط، نقل حرفى، يصل بنا الى علم نفس علمى، ينطوى على قوانين وعلاقات شبيهة بالقوانين والعلاقات الرقمية التى فى الفيزياء، ويتبغى بدلا من ذلك ان نتطلع الى التقليد الخصب

«التقليد العميق» أن ان تنبنى العلة الحقيقية التى جعلت المعرفة الفيزيائية تتطور وتزدهر.

فلا ينبغي البحث عن مشكلات ينطبق عليها منهج لدينا، وانما ينبغي البحث بالحرى عن مناهج تسمح بحل المشكلات القائمة امامنا، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ص ٤٤ - ٤٥) لقد أوضح «ليفين» ان تطور العلوم الفيزيائية وازدهارها، قد بدأ فى اللحظة التى توقف فيها الباحث عن مجرد تسجيل الوقائع، فكشف جاليليو، لا يمكن فهمه «بالنظر الى الوقائع المباشرة، (الملاحظة الموضوعية المطلقة)» فالعلاقة ما بين ريشة تطير، وحجر يسقط، و «بلية» تتدحرج على سطح منحدر، لا تصبح متاحة للفهم، الا عندما «نعيد بناء» هذه الوقائع، وعملية «اعادة البناء» هذه انما تتم فى ذهن الباحث وعبر ذاتية. وصولا الى «نماذج مثالية، أو أنماط مثالية، أو علاقات مثالية، تسمح بفهم الظواهر الاخرى المعائلة» (ليفين Lewin، ١٩٣٥، ص ص ٢٣ - ٢٩). «فجاليليو» قد أعاد بناء معطيات الحواس باجراء فكرى، تفاعل فيه ما هو ذاتى بما هو موضوعى.

ومن ثم يمكننا القول بأنه، ليس هناك من ملاحظة مطلقة. فكل ملاحظة موضوعية، انما تنبنى عبر الذاتية، «فان ما ندركه وما نلاحظه، لا يعدوان يكون الآخر فى علاقته بنا، نحن الملاحظين. وهذه الفكرة، فكرة نسبية الموضوع، بالقياس الى القائم بالملاحظة، رغم بساطتها، بل وما قد تبدو عليه من سذاجة للوهلة الاولى، لم يستغلها العلم فى كل نتائجها الممكنة. فكثير من علماء النفس يؤمنون بضرورة التغلب على هذه النسبية، كما كان الاعتقاد فى الفيزياء، بأنه من الممكن ان نستبعد تماما ذاتية القائم بالملاحظة، اما اليوم فان الفيزياء الحديثة، تؤمن بأنه من المستحيل ان - نصل الى نتائج تجريبية، تكون بمثابة نتائج لملاحظة موضوعية مطلقة.

كذلك الحال بالنسبة الى علم النفس، فانه ينبغي ان يقوم، وينبنى ان ينبنى عبر الذاتية. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٩٩).

ولعل هذا كله هو ما يعبر عنه مورينو حين يقرر «أن الموضوعية كيما تكون خصبة، يتحتم عليها أن تعاني نوبة من الذاتية». (المرجع السابق).

وهو أيضا ما يعبر عنه ميرلويونتي بقوله «أن الوقائع، لا تصبح علما الا في ذهن الباحث الذي يضطلع باعادة بنائها، بحيث يكشف عن العلاقة الاساسية المركزية في الظاهرة».

وفي هذا ما يضع ذاتية الباحث بين موضوعية سابقة، وموضوعية لاحقة، بل ان الذاتية هي التي تتيح للموضوعية أن تتقدم الى موضوعية أكثر دقة، وأمعن موضوعية، ان جاز التعبير، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٣١ - ٣٢). ولعل هذا أيضا هو عين ما يقصد اليه «سارتر» حين يقرر ان الذاتية ليست غير لحظة بين موضوعيتين : موضوعية قائمة تتخطاها بالذاتية، الى موضوعية جديدة أكثر مثالا، وأمعن خصوصية. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٩٩). وما يعبر عنه «هيجل» بقوله «ان العلم هو الانتقال من الاحساس الفردي الى العقل الكلي» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٢٦). وهو نفس ما يقصد اليه هوسرل بقوله «ان الشعور. هو المحل الوحيد الذي تتحقق فيه موضوعية الوجود» (المرجع السابق. ص ٧١). وفي ذلك ايضا ما يتفق مع «ماركس» «فالشروط البيئية تولد الوعي فيتجاوزها الوعي تعديلا وتشكيلا للظروف البيئية. والموضوعية الخارجية، تتمحض عن ذاتية عن ارادة التغيير، التي تعيد تشكيل الواقع الخارجى». (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، أ، ص ٣٩)

وما تذهب اليه أيضا نظرية الجشطلت حيث «يمثل الوعي والذاتية الظاهرة الدينامية، هذه التي تنبث ابتداء من الشروط الطوبوغرافية المحيطة» (صلاح مخيمر، ١٩٧٥، ص ١٧٤).

وخلاصة الامر ان قضية الاحكام، والموضوعية المطلقة في المنهج الكليديكي، تنحل من تلقاء نفسها، فكل معرفة موضوعية، انما هي - كما سبق - بناء يتم عبر ذاتية الباحث، ومن خلالها. وهكذا، ويستحيل علينا

الافلات، اذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فانه يصدق بالدرجة الاولى على علم النفس ويرى زيور ان الموضوعية المطلقة لا وجود لها في نطاق المعرفة العلمية، وانما الامر، امر موضوعه Objectivation لا موضوعية Ob-jectivity، يسعى الباحث العلمى الى تحقيق أكبر قدر متاح منها تدريجيا، بصقل أساليب بحثه النوعية، بحيث تزداد الموضوعة بقدر نقصان العوامل الذاتية، فالموضوعة بهذا المعنى، هى المعرفة المقبولة من كثرة من الباحثين (مصطفى زيور، بدون تاريخ المقدمة).

ولكن اجماع الباحثين، ليس بدليل على الموضوعية، فنحن نجد «لاجاش» يقرر أن «ما نسميه بالموافقة الاجتماعية، لا تضمن لنا بمفردها حقيقة قضية ما، فالاجماع يمكن أن يتحقق بالنسبة الى قضايا كاذبة أو ناقصة وقتية وتقريبية، فالاتفاق على الخطأ، يصدر فى مثل هذه الحالات، من تشاطر أحكام قبلية، وايدىولوجيات، وأساطير، وباختصار امتثالات من طبيعة التخيلية، فالى اتفاق النفوس فيما بينها، ينبغى ان نصنف اتفاق النفس مع الأشياء، واتفاق الأشياء فيما بينها، واتفاق النفس مع الأشياء، يفترض ان الحكم يستند الى معطيات الواقع، وانه لا يتجاوزها، وبعبارة أخرى، ان يكون الافتراض اقتصاديا: لا يستطيع أن يتجاوز الوقائع، ومن حيث هو فرض للعمل بينها، يعنى الاتساق الذى يبلغ أو لا يبلغ البحث عن الحقيقة الى اقامته بين الوقائع، (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٢٩).

وعلى أية حال، ففي مجال علم النفس، لا سبيل الى استبعاد الطرح - Transterence ومقابل الطرح Counter transference. فى أى موقف انسانى، بما فى ذلك موقف المجرب فى معمل علم النفس، أو موقف القياس النفس، «ان الموضوع الاساسى لعلم النفس، هو هذا الحوار الديالكتيكي بين «الانا» و «الانا الاخر»، بين «الانا» و «الانت»، حوار درامى لا ينفك صاعدا أو هابطا متأرجحا، تأرجح أحوال الانسان - مما يجعل مهمة ضبط التجريبي عسيرة - ولا ينقطع الا بانقطاع الحياة النفسية، كما هو الحال فى المرضى

العقلى المستفحل، حيث يحدث محل الحوار الديالكتيكي المستند الى التوحيد Indentification، بذات الآخر، حوار اجترارى، تنفادى به الذات الالتقاء الديالكتيكي بذات الآخر، ومن ثم فان الممثلين النفسيين، يرون أن أى دراسة فى علم النفس، لا تتخذ هدفا لها، هذه العلاقة «بين الذاتية، -Incersubjectiv- ity، انما تقع خارج المرمى، إذا صح استخدام لغة كرة القدم، (مصطفى زيور، ١٩٦٣، التصدير).

وإذا ما استطرنا مع «زيور» فى وجهة نظره : فأننا نجدد يقرر فى موضع آخر «أن الاخصائى النفسى الذى يلتزم بالتحليل الكمى، التزاما حرفيا، دجماطيقيا، يقع من حيث لا يدري فيما أراد أن يتحاشى الوقوع، أعنى اختلاط «الذاتية، بنتائجها التى أرادها «موضوعية، بحثة. فقد قام الدليل على أن أى علاقة بين فردين من الناس، انما هى أولا وأخيرا علاقة بين - ذاتية، وبالتالي فان الموضوعية الحققة هى التى تأخذ فى الاعتبار متغير الذاتية وكما ان الحرية الحققة هى الفطنة إلى الحتمية النفسية، فطنة تدبج لنا معالجتها، فان الموضوعية الحققة، هى الفطنة الى حتمية الذاتية، على نحو يمكننا من ان نقدر تأثيرها، بوصفها «متغيرا طبيعيا، (مصطفى زيور، ١٩٦٩، التصدير). ولكن «زيور» هنا لم يوضح لنا أية «ذاتية، تلك التى نطعن الى حتميتها، لا ولا كيف نعتبرها «متغيرا، طبيعيا؟

وهنا يتساءل «مخيمر» ويحق بأنه «إذا كان من المستحيل اخضاع الذاتية للضبط التجريبي، واحكامه وصرامته، ومن ثم يستحيل معاملة الذاتية، معاملة متغير طبيعى، فما الذى تعنيه هذه العبارة ، اللهم الا ان تلقى بنا فى بحار الذاتية التى لا قرار لاغوارها؟

ثم يسترد «مخيمر» مستوحيا آراء استاذة لاجاش فيقرر بأن «الموضوعية الحققة، تلحصر فى هذه الوثبة الكيفية التى تنقلنا من عالم «الميدوس، (العالم الخصوصى للذاتية الصرفية) إلى عالم «اللوعوس، (عالم العقل والحقيقة)

وذلك من فوق عالم «الديماغوس» (العالم المألوف - عالم الرأى العام والحس
القطرى) ، ويعيدا عن عوالم «الابولونوس» ، (عالم الفن) . (صلاح مخيمر،
١٩٧٧ ، المقدمة) .

«الذاتية» Subjectivation لا يمكن حساب تأثيرها كمتغير طبيعى، بل
الممكن الوحيد، هو تخطيها فى «مقابل الطرح» ، عبر وثبة كيفية الى التأويل،
عندئذ تستحيل هذه الذاتية الى موضوعية وعلم، فيكون من الممكن للكينيكي
ان يخضع تخيلته، لتحكم المنطق.

والموضوعية ، ليست فطنة الى حتمية الذاتية، بل هى فطنة الى ذاتية
التخييلة أى «وعى» بالذاتية، من حيث هى ذاتية ، أى «معرفة» وهى
بالإضافة الى ذلك وقبل ذلك، ينبغى ان تكون فطنة الى نوعية هذه الذاتية،
بمعنى، ما ان كانت ذاتية تقوم بدشويه الواقع عبر تنقيته وتصفيته . مما
يتضح فى ذاتية التخييلة، او كان ذاتية تعيد بالتأويل بناء الواقع فى صورة
انموذج هيكلى ونمط كيفى، تكون كل الحالات الاخرى المعائل تشكيلة
تباينات له . هذه الذاتية، ذاتية التأويل هى الذاتية التى تقيم العلم، هى الذاتية
العلمية، فالفطنة الى حتمية الذاتية، لا تعنى شيئا، اللهم الا أن تنطوى هذه
الفطنة على القدرة على التمييز بين ذاتية «الميتوس» لتكون موضع رفض
واستبعاد (فقد أوضح لاجاش أن الروح العلمية هى ما يبلغ اليه عمل مضن
من الاستبعاد للتخييلة) وذاتية «اللوعوس» لتكون وحدها اسلوب الكينيكي فى
العمل والممارسة . وفى ذلك ما يتفق مع وجهة نظر «هوسرل» ،فهو يرى فى
الذات المعشالية، لا فى الانا النفسى الاساسى الذى تقوم به كل حقيقة
موضوعية، (هوسرل ، ٧٠ ، ٦٧) .

وصياغة التأويل يمكن وصفها على أنها انتقال من التخييلة الى الخيال
الذى «يعيد البناء» .

L'élaboration de l'interprétation pourrait être décrite comme un passage de la fanlassie à l'imag nation reconstructive.

(لاجاش Lagache، ١٩٦٤). ص ٥٣١) أى انتقال من ذاتية الميثوس الى ذاتية اللوغوس من الذاتية الصرفة للعالم الخصوصى الى الذاتية الموضوعية، ان جاز القول، من ذاتية «التخريف» الى ذاتية «التأويل» فالموضوعية الحقّة، تكون فى هذه الوثبة الكيفية من «ذاتية التخيلات» الى «التأويل الذى يبنى الوقائع» بحيث تكون جميع الحالات الاخرى المماثلة مجرد تشكيلة تباينات، مجرد تبدلات وضعية لذلك الانموذج الهيكلى (نهج جاليلى).

«وكائننا ما كانت أهمية اسهام «الحس» والتخيلة، فى المنهج الكلينىكى، فان «التأويل» عملية عقلية، دأبنا على تحديد معاييرها (معايير المنهج الكلينىكى). وعن التأويل يتحدث فرويد، كما لو كان عن تدويل منطقى، عن برهان يعطيه المحلل النفسى للمريض. انه ليس الواقع (ذلك الذى تقوم التخيلة بتشويهه عبر التنقية)، بل هو التأويل الذى يشكل تعارضاً مع «القاعدة الاساسية»، وذلك لانه اذا كانت القاعدة الاساسية، يمكن ان تلخص فى «عليك بالتخريف»، فان «التأويل» يريد ان يقول «والآن علينا ان نفكر أنت وأنا». وهكذا فان التأويل، وهكذا فان التأويل، يتمخض عن وثبة كيفية من التخيلة الى الحقيقة - من الذاتية الى الموضوعية - فمعبّر لحظات الحقيقة التى ترسم مسار العلاج، يستحيل ديالوج الصم الى ديالوج حق بين قضايا المعرفة. فثمة معبر يقوم بين - العالم الخصوصى «الميثوس» وعالم العقل «اللوغوس»، وذلك من فوق العالم المألوف للواقع الادراكى، عالم الرأى العام وعالم الحس الفطرى. واقامة هذا المعبر لا تعنى تدمير التخيلة اللاشعورية، ذلك أن التخيلة اللاشعورية، تجيب على وظيفة دائمة وأساسية للجهاز النفسى. وعليه فان «التأويل» لا يضع فى مكانها تخيلة شعورية، بل يضع فى مكانها «الوعى» بالتخيلة، أى «معرفة» (لاجاش، Lagache ١٩٦٤، ص

(٥٣٢). وكذلك فإن العملية العلمية، تكون فى هذه الحركة الديالكتيكية بين «الميلوس» و«اللوغوس»، مما يعبر عنه لاجاش «بالنقدم فى القدرة على الانتقال من العقل الى «التخيلية» الى العقل، وعلى التحرك ما بين هذين الجهازين المرجعيين، مما يتعارض مع «الانحباس» فى العالم الخصوصى للتخيلية، أو العالم المؤلف للحس الفطرى والرأى العام» (لاجاش Lagache ، ١٩٦٤، ص ٥٣٢) وخلال هذه الحركة «تنقيح» أخيولى، وصولا الى العلم (الموضوعية) «فهذا التنقيح الاخيولى، عملية معرفية» (المرجع السابق) تنيح تعديلا يدخل التخيلية (ذاتية العالم الخصوصى) الى الموضوعية العلمية، او هى بحسب تعبير لاجاش Objectivation . عملية «توسيع» (احالة الى الموضوعية).

ولكن ذلك يعنى بالضرورة ان «اللوغوس»، ليس مستقلا عن «الميلوس»، وليس فى ذلك من جديد، طالما أن العلم، وإن الحقيقة الموضوعية، انما تنبنى عبر ذهن الباحث وعبر ذاتية. ولكن هوسرل يؤكد «حقا ان وجود الانا، يكون سابقا على كل وجود موضوعى من وجهة نظر المعرفة، انه بمعنى ما، المجال الذى تتكون فيه كل معرفة موضوعية بالمعنى الذى نطلقه عادة على هذه الكلمة» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ١٣٤). وكلمات هوسرل توحى بأن عالم الميلوس، عالم التخيلات والاخييل، عالم الذاتية الصرفة، سابق على عالم اللوغوس، عالم العقل والمعرفة الموضوعية، ان فى ذلك ما يذكرنا بكلمات لاجاش، «ثمة تقليد طويل الامد يفصح عن هيمنة «التخيلية» على الوجود الانسانى، فحكمه عديد من القرون، قد عبر عنها الشعراء فى قوة «نحن من نسيج الاحلام نفسه».

We are such stuff as dreams are made on

فيروسيبيرو Prospero فى العاصفة «مثل كالديرون Calderon، الذى يجعل من ذلك القول المأثور، عنوانا لاشهر تراجيدياته : «الحياة حلم» ...

ومع ذلك فقد استطاع الانسان أن يقيم من هذا الحلم جزراً متماسكة ومتلاقية، من الحقيقة ومن الفاعلية. ولكن البحث عن الحقيقة هو نفسه مقصد من المقاصد الأساسية لحلم الانسان، وإذا لم تكن هناك تخييلة وخيال، لظل الانسان كالحیوان: سجين الحاضر والأشياء، ولما كان هناك واقع ولا حقيقة، (لاجاش Lagache، ص ٥٢٨ - ٥٣٣). فإذا كانت الحياة حلمًا، فإن الحلم يعبر على نحو ما عن عجز الانسان عن تطويع الواقع والا لما كانت به حاجة الى أن يحلم، ومن هنا يكون الحلم ليتيح للرغبات ان تتحقق في واقع آخر، غير الواقع، ونعني واقع الحلم. ولكن اذا كانت الحياة كلها أقرب شيء الى الحلم، فأنها حلم يتطوى في بعض جنباته على الرغبة في تجاوز سنه، من حيث هو حلم، أي عجز عن تطويع الواقع لرغباته، وتلك ولا شك هي ديالكتيكية الحياة التي تقضى على الانسان أن يحلم، بالتوقف عن كل حلم، الامر الذي لا يمكن ان يكون الا بعلم، تطويعاً مكتملاً للواقع، ليحيله الى «حقيقة».

معنى هذا أن تلك الرغبة من الانسان في تطويع الواقع، لرغباته، ليست غير الرغبة في العلم، التي تمكنه في حلم حياته من أن يحلم، بوضع حد لهذا الحلم، عندما يبلغ الى اخضاع كل الواقع، «الحقيقة»، ومن ثم يفتح الامثل في أن يصبح الواقع مطوعاً لرغباته.

ان امتداد «التخييلة»، يولى أهمية كبرى لكلمات كالديرون Calderon «الحياة حلم، ومع ذلك فالرغبة تنشئ موضوعات مستقلة عن «التخييلة»، وإذا كانت هذه الموضوعات تستطيع ان تمنح نفسها للرغبة، فأنها تستطيع ايضاً، ان تمنح نفسها عنها، والصراع بين مطلب الفرد وبين مطلب البيئة أو اسهامها، هو أساس الصراع بين «التخييلة» و «الواقع».

ومع ذلك فإن الواقع ملتبس، وتعارضه مع التخييلة ليس جذرياً، فما يتم ادراكه من البيئة «هو» ما يمنح نفسه للرغبة، بأقل مما يمنح نفسه عنها. ادراك ليس فقط بالجزئي Partielie بل أيضاً بالمتحيز Partiare طالما أنه

يصنع وي طرح الواقع «كمضاد - رغبة».

والالتباس يوجد أيضا في مبدأ الواقع : فهو إذ يقيم المعرفة الموضوعية، يقيم أيضا «الإنكار» الذي تشترك فيه ميكانيزمات الدفاع، ولكن ليس بدون اسهام مبدأ الكدر - اللذة : فالقهر الدفاعي يرفض المكدرات.

ومن أجل هذا فقد يكون من المناسب أن نسلخ عنه مبدأ الحقيقة ... وهكذا يبدو الواقع مجرد «متربط» بالتخييلة، ولكنه «متربط» تقوم «بتنقيته» التخييلة

" La réalité apparait ainsi comme un corrélatif de la fantaisie mais un corrélatif infiltré par la fantaisie."

أما الحقيقة، فتجاوز للصراع تخييلة - واقع «وفي مقابل ذلك» ، إذا لم يكن هناك «واقع» مستقل، لما - كان من الممكن التعرف على التخييلة، وإذا لم يكن هناك عقل، لما كان من الممكن معرفته. ذلك في نهاية الامر هو المنطق الذي يتيح لنا الرؤية الواضحة في «التخييلة» (الذاتية)، بمعنى أن يتيح لنا البلوغ الى الحقيقة (الموضوعية). ولكن هذا المنطلق ما كان له أن يبلغ الى ذلك، لو لم يكن العقل موجودا بالفعل، كائنا ما كان ذلك النحو، الذي يكون عليه «متضمنًا» في التخييلة (المرجع السابق، ص ٥٣٤) ومن هنا يمكننا القول بأن «الموضوعية العلمية» لا تعني الاستقلالية التامة للفكر والفعل، بالنسبة الى الابنية اللاشعورية، ولكنها بالحرى استقلالية نسبية، تنطوي على الاتصال ما بين الابنية اللاشعورية، وبين الانشطة التوافقية والابتكارية للفرد، «إن المشروع الوجودي» توجد منابعة في الوحدة الاخيولية اللاشعورية، ويبقى من الصحيح أن الرغبات اللاشعورية هي صميم كياننا، (المرجع السابق، ص ٥٣٣).

ولكن كيف يمكن «لذاتية الميلوس» ان تتحول عبر «التأويل» الى «اللوعوس» الذي هو ذاتية علمية، ان جاز القول، تجيب على أدق نحو ممكن على موضوعية الوقائع، ان لاجاش يورد لنا مثلا يوضح من خلاله كيف تحولت

الاخيولة عبر التأويل الى «معرفة علمية» : «رجل لم يكن يضاجع غير المحترفات، كانت لديه الاخيولة اللاشعورية التي قوامها انه امرأة تعاني الجماع، وتنجب طفلا، وكانت بعض المحترفات يمثلن بالنسبة اليه المحلل، مما وجد ما يدعّمه - دون ما حاجة الى ذكر معطيات أخرى - عندما أعلن المريض ذات يوم في نهاية الجلسة، وهو ينهض من فوق الاريكة : «أنت أيضا تجعلني أنام على ظهري»، وفي مثل هذه الظروف، ونعني عندما كان الاتصال بالمحترفة يتم والمريض نائم على ظهره، كان يحدث أن تفشل محاولاته للجماع، وكان هذا الفشل تصحبه سخرية في داخله، يمكن صياغتها كما يلي «انت لن تأخذني»، وهكذا فإن منطق تخيلته في أن يكون امرأة تعاني الجماع ترتب عليه أن يعنى «تغيب نشوته، لا العجز الجنسي الرجلى، بل التبلد الانثوى» (المرجع السابق، ص ص ٥٣٤ - ٥٣٥).

فالتخييلة اللاشعورية عند المريض، لا يشعر بها، ولا يقول بها، ذلك «ان التخييلة لها عللها التي لا يعرفها العقل *La fantaisie a ses raisons que la raison ne connaît point*: والتخييلة هي الاخرى لا تعرف هذه العلل، ولكن العقل وحده هو الذى يستطيع ان يكشف عنها (عقل المعالج من خلال التأويل). واذا كان العقل يستطيع أن يكشف عنها ويمسك بها، فذلك بالطبع لان هذه العلل كافية - سبقا وبالفعل - فى الوحدة الاخيولية. وذلك معناه بعبارة اخرى «ان اللوغوس، حاضر - سبقا وبالفعل - فى «الميلوس»، أى أن الذاتية العلمية توجد ضمن الذاتية الصرفية.

إن النظرية «الاقتصادية - الدينامية، للتخييلة اللاشعورية، اى لهذا الذى يكشف عنه التأويل، انما يخص طبيعة التخييلة اللاشعورية : حركة لا شعورية للنفس تمتد متواصلة فى التخييلة قبل الشعور والتخييلة الشعورية، وتتوقف فى الاخاييل الشعورية التى تنتهى اليها هذه الحركة،

(المرجع السابق، ص ٥٣٥)

ان هذه العبارة توضح لنا طبيعة التخيلة، وحركة الذاتية من ذاتية غير علمية الى ذاتية علمية، فالفكرة تبدأ «تخييلية لا شعورية، ثم تمتد متواصلة فى التخيلة قب الشعورية، و«التخيلة الشعورية، . وتتوقف فى الاخاييل Fantasme ، حيث تصبح حقيقة علمية.

ومن هنا فالموضوعية إنما تكون بتخطى الذاتية الصرفة للعالم الخصوصى عالم الميوس الى «الذاتية الموضوعية، ان جاز القول «للتأويل، عالم «اللوعوس، . فالتأويل اذ يعيد بناء الوقائع فى صورة الانموذج الهيكلى، إنما يقيم بذلك النظرية التفسيرية، او القانون التفسيرى الفهمى (الذى يختلف عن قوانين التواتر) .. مما يجيب «بالحقيقة، ، على موضوعية (الواقع .

ولا يفوتنا هنا، انه على هذا المتصل بين «ذاتية الميوس، و«ذاتية اللوعوس، إنما تتحدد درجات السرية بالنسبة للكائن البشرية . فذاتية الشخص، ليس امامها الا احتمالات ثلاث :

١ - اما ان يضحى بها نزولا على الموضوعية الخارجية، فيكون التوافق التوازمى .

٢ - واما ان يتشبث بتلك الذاتية، فيظل عاجزا عن ان يتخلى عنها، وان كان فى الوقت نفسه، عاجزا عن ان يبلغ بها الى أن تكون موضوعية خارجية، فيكون العصاب أو الذهان حيث تتراجع الموضوعية شيئا فشيئا لحساب الذاتية .

٣ - واما ان يتشبث بذاتيته، ولكن ينجح فى أن يفرضها على الآخرين، ويحولها من مشاركتهم له، الى ذاتية موضوعية، وذلك توافق العالم أو الفنان، «فالفنان وقد انسحب من الواقع الى اخاييله، يجد طريقه عائدا الى العالم الموضوعى بأن يقدم اليه عمله الفنى، (فينخل، ١٩٦٩، ج-٣، ص ١٠٧١) .

أما فيما يتصل بالموضوعية، فى علاقة الكلبيكى بالآخر، واعلى فى

حالة الملاحظة المشاركة من جانب الكليديكي، فما من سبيل لتخطي الذاتية الى موضوعية التأويل الحق، الا بالرجوع الى ما وراء الذات، بحيث يمسك الكليديكي بنفسه، ضمن اطارها الحقيقي، أى ضمن قاعها اللاشعورى، عندئذ وعندئذ فقط يتوقف الكليديكي) ليمسك بالآخر. ضمن الاطار الحقيقي لهذا الآخر، ويعيدا عن كل ادراك اسقاطى .. ففهم الآخر مسألة مستحيلة قبل فهم الذات. وتظل الموضوعية بذلك، هى الوثبة الكيفية من عالم «الميدوس» بخيالاته واخايبه، وكل مكونات قاعة اللاشعورى، الى عالم «اللوغوس» ، الذى يبني موضوعية الوقائع - ان جاز القول «فى العالم الداخلى» (عالم الذاتية التى نعى ذاتيتها) ، صرحا تأويليا (النظريات التفسيرية والقوانين الفهمية)، يجيب «بالحقيقة» على «الواقع» وتلك هى «الموضوعية» الحققة. (صلاح مخيمر، ١٩٧٧، المقدمة).

ويمكننا فى النهاية ان نقول مع لاجاش «ان الانتقادات الرئيسية الموجهة الى علم النفس الكليديكي، انما تستند الى مثل علمى أعلى جد ضيق فى أفقه. فالمنهج الكليديكي هو أصلح منهج لدراسة السلوك البشرى العيانى (لاجاش، ١٩٦٥، ص من ٧٢ - ٧٣) .

ثانياً، الأدوات الكليديكية : Clinical tools

١ - المقابلة الشخصية : Personal Interview

تعد المقابلة الشخصية تكتيكا واسع الانتشار فى تقويم الشخصية.. ويمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمضمّر. وأحيانا ما يطلق عليها «الملاحظة بالمشاركة Participant observation اذا تقوم عادة من خلال (ديالوج dialogue بين الملاحظ (القائم بالمقابلة) in- interviewer والعميل client الذى تتم معه المقابلة interviewee، وينبغى أن يكون الملاحظ، أمياثيا empathetic (أى يستطيع أن يستشف مشاعر العميل ويحس بها ويشاركه فيها) وأهم ما يجب أن تتسم به المقابلة الأمانة والصدق

والثقة. ويمكن للقائم بالمقابلة المتمرس أن يكشف اغوار الشخصية أمامه. ويمكن تسجيل ما يدور في المقابلة ويفضل ان لا يعرف العميل ذلك حتى ينفض نفسه، ولا يتحرج اذا ما عرف بوجود جهاز التسجيل. وعلى القائم بالمقابلة ان يلحظ حركات العميل الارادى منها واللاارادى. وكذلك تعبيرات الوجه وقلبات اللسان، حتى يكون صورة شبه كاملة عن شخصية العميل. وترى «دافيدوف» ١٩٨٠ Davidov في كتابها «مدخل الى علم النفس» الطبعة الثالثة، انه يمكن تحليل وتفسير مادة المقابلة بصورة اكثر دقة، وذلك بملاحظة سلوك العميل واداءاته عن طريق مرآة ذات اتجاه واحد، وتصنيف انه يمكن أيضا أن يقوم «الحاسوب» Computer بدور القائم بالمقابلة، اذا ما تمت برمجته فى صورة أسئلة محددة يجيب عليها العميل.

والواقع ان هناك العديد من أنواع المقابلات. فقد يكون الهدف من المقابلة تشخيص «حالة» حتى يضع المعالج برنامجا لعلاج. وتسمى هذه المقابلة الكلينيكية Clinical interview (انظر الفصل الخامس من الكتاب).

وقد يكون الهدف من المقابلة هدفا استشاريا أو هدفا ارشاديا، كما يطرح ذلك، اريكسون ١٩٥٩ Erickson فى كتابه «المقابلة الارشادية» The coun-seling interview وفى هذا الكتاب يقسم «اريكسون» المقابلة إلى أربعة أنواع:

(أ) مقابلة خاصة بالانتقاء لوظائف معينة، بمعنى أن الهدف هنا فحص مدى صلاحية الشخص لمهنة معين، تتناسب مع امكانياته وقدراته، وتتناسب فى الوقت نفسه مع مطالب الوظيفة، أو العمل أو حتى نوع التعليم. ويهدف القائم بالمقابلة هنا الى انتقاء أنسب العناصر لمصلحة الشركة، أو المؤسسة التى تقوم بتعيين أفراد يراد انتقاء أفضلهم.

(ب) مقابلة خاصة بتجميع كم من المعلومات من العميل، وتفيد هذه المعلومات فى توجيه الشخص، أو مساعدته لاختيار ما يناسبه، ويمكن ان يطلق عليها المقابلة التوجيهية أو الارشادية.

(ج) مقابلة خاصة باستيعاب التعليمات والأوامر الادارية، وفيها يهدف القائم بالمقابلة الى اعطاء التعليمات، والالتزام باللوائح، ومحاولة تعديل سلوك العملاء، اذا ما كان ثمة تعارض، أو تناقض بين سلوكهم واداءاتهم، وتلك التعليمات التي تعبر عن نظم سير العمل في هذه المؤسسة أو الشركة أو المصنع وتعد المقابلة هنا بمثابة مقابلة تعليمية.

(د) مقابلة خاصة بالتوجيه والارشاد الكلينيكيين، ويكون الاساس في هذه المقابلة هو العمل، الذي يلجأ إلى القائم بالمقابلة (الموجه أو المرشد النفسى) لاستشارته فيما يعن له من قضايا أو مشكلات ساعياً وراء المساعدة وغالباً ما يتم هذا النوع في العيادات السيكولوجية.

وهناك تقسيمات عديدة لأنواع المقابلات منها المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية والمقابلة المقيدة بأمتة محددة، والمقابلة الحرة الطليقة، وهناك المقابلة العارضة، والمقابلة المقصودة، كذلك المقابلة السطحية، والمقابلة العميقة ... الخ من تقسيمات لسنا بصدد اضافة تفصيلات لها لعدم أهميتها بالنسبة لأهداف هذا الكتاب.

٢- الملاحظة، Observation

تقسم الملاحظة عادة الى نوعية: الملاحظة الحرة Free observation (غير المنظمة) والملاحظة المقتنة (المنظمة) Systematic observation.

ويستخدم النوع الأول بطريقة مباشرة عادة في الصفوف الدراسية وساحات اللعب والعيادات النفسية، كما يستخدم في مجال نمو وتطور الأطفال والمراهقين. وفي كل الأحوال يفيد هذا النوع في معرفة أنواع السلوك التلقائى في مواقف طبيعية، وقد اتبع هذا الأسلوب العالم السويسرى «جان بياجيه»، وذلك ليلاحظ تطور النمو المعرفى لدى الأطفال. كذلك يستخدم هذا الأسلوب المباشر في الدراسات عبر الثقافية وقد قامت «روث بندكت» و«مارجريت ميد» و«مالينوفسكى» (انظر الفصل الثانى - البعد الثقافى) باستخدام هذا

الأسلوب فى دراساتهم للمجتمعات القبلية البدائية. ويصاحب اتباع هذا الأسلوب التعرف أيضاً على مدلولات التعبير المختلفة التى تصدر عن الشخص كتعبيرات الوجه وحركات الأيدى وقلبات اللسان، إذ يتم كل ذلك فى مواقف غير مشروطة، أو مقيدة. فلا يتصنع سلوكاً ما أو يمنع سلوكاً أو حركة ما، إذا كان الطرف أو الموقف مخططاً له من قبل، إذ غالباً ما تتم عملية تصنع أو خداع من جانب الفرد ازاء ملاحظته. كذلك يفيد هذا الأسلوب فى العيادات السيكولوجية من خلال اللعب الجماعى بين الأطفال، فغالباً ما تعبر العابهم عن ألوان من الصراعات يعيشونها، ويتم تفريغ البعض منها من خلال اللعب، وعيد اللعب هنا بمثابة نفض (تفريغ) لهذه الصراعات.

ويستخدم النوع الثانى (الملاحظة المقتنة)، إذ ما رأى الباحث ضرورة تسجيل أنواع السلوك فى المواقف المختلفة، ولا بد من أن يخطط الملاحظ لما يريد بالتحديد معرفته، وعادة ما يتم هذا النوع عقد النوع الأول. إذ تعد الملاحظة الحرة بمثابة استكشاف مبدئى للشخصية المراد ملاحظتها، ثم يلى ذلك التعمق المدروس لملاحظة جوانب السلوك المراد دراسته، ومن أشهر التقنيات المستخدمة للتسجيل ما يعرف باسم «كراسات الملاحظة». وفى ما يلى نموذجاً لكراسة ملاحظة أعدّها كل من عطية هنا وعماد اسماعيل عام ١٩٦٣ لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى، قسمت هذه الكراس الى ستة أقسام:

القسم الأول: يشتمل على بيانات عامة ومعلومات عن الأسرة.

القسم الثانى: يتضمن بيانات عن الحالة الجسمية والصحية والفسولوجية.

القسم الثالث: يحتوى على بيانات عن القدرات العقلية والذكاء والتحصيل المدرسى ... الخ.

القسم الرابع: يتضمن مجموعة السمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى.

ويعد الأساس في هذه الكراسة، ويقوم في هذا القسم بملاحظة السلوك بموجب خمس تقديرات رتبية كل سمة من سمات الشخصية وكذا لكل سلوك اجتماعي وفيما يلي ثبت بهذه السمات وأنواع السلوك:

- ١- العناية بالمظهر الخارجى .
- ٢- المبادأة .
- ٣- الثبات الانفعالى (الانفعالية) .
- ٤- الضبط .
- ٥- المرح .
- ٦- المشاركة الوجدانى الايجابية فى حالة السرور .
- ٧- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم النفسى .
- ٨- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم الجسمى .
- ٩- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم الجسمى .
- ٩- المشاركة الوجدانى السلبية فى حالة السرور .
- ١٠- المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم النفسى .
- ١١- المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم الجسمى .
- ١٢- الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية .
- ١٣- الاجتماع مع الآخرين .
- ١٤- القدرة على تكوين علاقة بالآخرين .
- ١٥- رعاية الغير .
- ١٦- حب الاستطلاع .
- ١٧- الميل الى التملك .

- ١٨- التركزيز.
 - ١٩- الرغبة في المرح وحب الظهور.
 - ٢٠- القيادة.
 - ٢١- السيطرة.
 - ٢٢- الطاعة.
 - ٢٣- العدوان المادى.
 - ٢٤- العدوان اللفظى.
 - ٢٥- الايثار.
 - ٢٦- المنافسة.
 - ٢٧- الغيرة.
 - ٢٨- الحساس.
 - ٢٩- الشجاعة.
 - ٣٠- المثابرة.
 - ٣١- الاحساس بالنقد.
 - ٣٢- تقدير الذات.
- القسم الخامس: ويشتمل على مجموعة من الملاحظات العامة (متنوعات).
- القسم السادس: ويشتمل على النواحد الملاحظة كالاضطرابات النفسية التى لوحظت على الفرد موضوع الملاحظة.
- من مميزات هذه الكراسة صياغة السمات فيها بطريقة اجرائية مما يسهل على الملاحظ عملية التقويم، كذلك أمام كل سمة خمس بدائل أو رتب بحيث يتمكن الملاحظ من تحديد درجة هذه الصفة أو شدتها. وحين تحلىق هذه

الكراسة لابد وأن تستمر فترة الملاحظة لمدد طويلة نسبياً حيث تتاح للملاحظ الفرد الكافية لملاحظة الفرد وتقييم السلوك لديه في أكثر من موقف.

ثمة كراسات أخرى وبطاقات للتقويم نذكر على سبيل المثال منها: بطاقة تقويم الشخصية. اقتباس محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى.

بطاقة تقويم المدرس من اعداد أحمد زكى صالح...

بطاقة تقويم المعلم في المدرسة الثانوية اعداد عزيز حنا داود ..

ثمة مجموعة من الشروط المهمة التي ينبغي مراعاتها عند اتباع أسلوب الملاحظة:

(أ) شروط موضوعية Objective conditions:

وتتمثل في استخدام الملاحظة وفق نظام خاص تعدد فيه الجوانب التي يراد ملاحظتها، كذلك ينبغي أن تسجل المعلومات آنياً حتى لا ينسى الملاحظ ما يذكر اذا ما تركت الأمور على اعتنها، كما ينبغي أن لا يتأثر بالانطباعات المسبقة أو يتأثر بالهالة halo effect.

(ب) شروط سيكولوجية Psychological conditons:

يطرح «فان دالين» Van Dalen أربعة عوامل سيكولوجية. ويحث الملاحظ على اتباعها حين يؤدي هذه المهمة وتمثل في: «الانتباه، ويعدده دالين شرطاً مهماً للملاحظة الناجحة، حتى لانفوت الملاحظ أية بادرة أو شئ عارض أو حتى ملامح تتضح في تصرفات الشخص الملاحظ. كذلك يشير «دالين» الى أهمية سلامة حواس الملاحظ بحيث يستطيع أن يسمع ويرى بدقة كل ما يجرى أمامه من أحداث، والعامل الثالث هو نضج عملية الادراك لدى الملاحظ، حيث يمثل ذلك في قدرته على تأويل (تفسير) كل ما يجرى أمامه من أحداث. ويختتم دالين عوامله الأربعة بقدرة الملاحظة

على التصور بحيث يستطيع أن يرسم صورة دقيقة لحالة الشخص الذي يلاحظه، بحيث تتكامل جوانب الرؤية الدقيقة لكل ما يجرى أمامه من أحداث ويشير جيلفورد، ١٩٥٩ Guilford الى ثلاثة طرق عادة ما تتبع أثناء استخدام تلك الملاحظة وهي: (عن سيد غنيم ١٩٧٥ سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها).

(أ) طريقة العينة الزمنية،

يتم بموجب هذه الطريقة ملاحظة الشخص على مدى فترة زمنية معينة، قد تكون فترة قصيرة (عدة ثوان) أو قد تكون فترة طويلة (عدة ساعات)، وذلك وفقاً لنوع السلوك الملاحظ، والهدف من الملاحظة، وعدد الملاحظات المطلوبة وقد تتركز الملاحظات في يواحد واحد، أو قد تتوزع على عدة أشهر أو سنوات.

(ب) طريقة عينة الحدوث،

فبدلاً من ملاحظة السلوك في مواقف مختلفة، يتم في هذا النوع اختيار حالات معينة من السلوك (عينة) ويلاحظ مدى تواتر حدوث هذا النوع خلال فترة زمنية قد تطور وقد تقصر.

(ج) طريقة التقارير المسجلة،

في هذه الطريقة يقوم الفرد نفسه - خصوصاً الراشد - بكتابة تقارير عن نفسه، وعن سلوكه في مواقف مختاره، كاستجابات الغضب لديه وفترات القلق .. الخ وهذا الأسلوب لا يتسم بالعملية، فقد تصبح مثل تلك التقارير مجرد مذكرات يومية بتسلسل الأحداث، وقد يغفل تسجيل أشياء تعد مهمة من وجهة نظر السيكلوجي.

ثالثاً، الاختبارات الإسقاطية Projective Tests

١- اختبار تفهم الموضوع، (T.A.T.) Thematic Apperception Test

الأسس التي يقوم عليها الاختبار،

ابتدع موراي ومورجان Murry & Morgn هذا الاختبار عام ١٩٣٥ وهو يتألف من ثلاثين لوحة تمل كل واحد في الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص في مواقف غير محدودة، مما يسمح بإدراكها على أنحاء مختلفة، وبينها لوحة بيضاء. بعض اللوحات خاصة بجميع الذكور وتحمل الرمز BM. وبعضها الآخر خاص بالذكور فيما فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز M. بينما بعضها خاص بالذكور تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز B وهناك لوحات خاصة بجميع الإناث، وتحمل الرمز GF بينما توجد لوحات خاصة بالإناث فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز F ولوحات خاصة بالإناث تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز G نطلب من الشخص أن يبتدع قصة من منظر اللوحة ونفهم أن القصة لا بد وأن تنطوي على ماضٍ نتبين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن. كما لا بد وأن تنطوي القصة على نهاية توضح ما ستنتهي إليه الأحداث.

ويرى «مخير» أنه ينبغي أن تكون الإجابة كتابة لما يطنو عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة. وأنه ينبغي تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالي للشخص وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليمات المختلفة ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نقاط ولا بد لفهم الاجابات وتشخيص الحالة من أن نطلب الى الشخص الكثير من المعطيات عن تاريخ حياته. وينبغي أن ننظر الى الاجابات وسلوك الشخص بحسبانتهما وحدة كية. (صلاح مخير، ١٩٦٨، ص ٣٧٨ - ٣٧٩).

ودعوة المفحوص الى تكوين قصة أو حكاية تتعلق بما يدور بالصورة،

وتتحدث عن أحوال الأشخاص والأحداث التي يجرى فيها، ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ويحاول أن يستشف منها ما يعتمل في نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة. والأساس الذي يقوم عليه هذا الاختبار هو أن القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته على أساس نزعتين الأولى نزعة الناس إلى تفسير المواقف الإنسانية الفاضلة. بما يتفق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وأمالهم المستقبلية، والثانية نزعة كثير من كتاب القصص إلى أن يغترفوا بطريقة شعورية أو لاشعورية الكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات. (سيد غليم وهدي برادة، ١٩٦٤، ص ١٢٦ - ١٢٩).

وهذا الأساس السابق اصطلح على تسميته بالحمية النفسية - Psychologi cal degerminisim والحمية النفسية من الافتراضات الأساسية في تفسير اختبار تفهم الموضوع. ويعد فرض الحمية النفسية حالة خاصة في قانون العلية بمعنى أن كل شيء يقال أو يكتب بوصفه استجابة لمثير - شأنه في ذلك شأن كل نتاج سيكولوجي له معناه وسببه الدينامي (محمود الزيايدي، ١٩٦٩، ص ٢٢٤).

المسلمات التي يقوم عليها الاختبار:

يقدم للدزى عدة مسلمات يرى أن اختبار تفهم الموضوع يقوم عليها وهي:

١ - إذا قدم للفرد موقف منبه يسمح باستجابات مختلفة، فإن الاستجابات المعنية التي تصدر عنه تعكس أنماطه الاستجابية المميزة ونزعاته الاستجابية.

٢ - إذا كانت الاستجابات الممكنة غير محدودة نسبياً (غموض المثير)،

فإن نزعات الاستجابة سوف يكشف عنها مدى أوضع مما يكشف عنه في حالة تحديد الاستجابات الممكنة^(١).

٣- إذا تحرر موقف الإستجابة من قيود الواقع المألوف، فإنه يمكن استثارة النزعات الاستجابية التي يتردد في الاعتراف بها والتي قد لا يكون واعياص بها فضلاص عن النزعات الاستجابية التي يعرفها والتي لا يتردد في الاعتراف بها.

٤- الاستجابات المعينة الممكنة لاتحدد فقط بالدوافع والخصائص الثابتة نسبيا ولكنها لاتحدد أيضا بعمليات وسيطة Intervening مثل دفاعات الفرد وطرارزه المعرفي.

٥- لاتحدد الاستجابات الممكنة جزئيا بالعوامل التالية:

(أ) الحالات الانفعالية الوقتية مثل الحزن والاحباط والضيق.

(ب) عوامل القدرة والأداء مثل الذكاء العام والسهولة اللفظية.

(ج) عوامل المنبه مثل اللون والحجم والمضمون والتظليل.

(د) الأنماط الاستجابية Response set مثل السرعة والدقة والانصياع.

٦- المعنى الذي يضيفه المفحوص على موقف الاختبار يؤثر في تحديد أنماط الاستجابة، وفي تحديد الحالات الانفعالية.

٧- يتأثر موقف الاختبار بعوامل مثل:

(أ) العلاقة بين الفاحص والمفحوص، وهي تتأثر بدورها بشخصية الفاحص.

(ب) الموقف الفيزيقي الذي يطبق فيه الاختبار.

(ج) خبرات الحياة التي تعرض لها المفحوص في الماضي.

(١) تقوم «الاشاعة» على هذا الأساس حيث يكون المدير هاماس وغاماسا في نفس الوقت (صلاح مخيمر، ١٩٦٧ شائعات معركة يونيو ١٩٦٧، القاهرة الانجلو المصرية).

(د) خبرات المفحوص بالاختبارات السيكولوجية.

(هـ) العوامل الاجرائية المختلفة مثل تعليمات الاختبار.

٨- الجماعات التى ينتمى إليها الفرد (الطبع والعنصر والثقافة) تؤثر فى تفسيره لموقف الاختبار وفى أدائه.

٩- هناك علاقة «تناظر» Isomorphic بين استجابات المفحوص فى موقف الاختبار، وسلوكه المميز، أى أن الاستجابات والدوافع المعبر عنها أو المتضمنة فى موقف الاختبار توجد أيضاً بوصفها نزعات سلوكية فى الحياة العادية للمفحوص، الا أن هذا الموقف يكون أكثر تعقيداً من موقف الاختبار.

١٠- هناك خصائص معينة منتظمة فى شكل الاستجابة أو نمطها ترتبط بالنزعات السلوكية المميزة للمفحوص بالرغم من عدم وجود تشابه أو تماثل مظاهر بين الاستجابة والسلوك المتنبأ عنه، فمثلاً استجابة الحركة قد تشير إلى معنى للحياة الداخلية. ونسبة الأفعال إلى الصفات قد ترتبط بنزعات حضارية.

١١- تتمثل أحياناً النزعات الاستجابية المميزة للمفحوص بور غير مباشر أو رمزية فى الاستجابة الممكنة لموقف الاختبار.

١٢- الاستجابات التى تختلف اختلافاً ملحوظاً عن الاستجابات التى يعطيها نفس الشخصى لمواقف مشابهة، يغلب أن يكون لها دلالة أهم من دلالة الاستجابات التى تشبه إلى حد كبير الاستجابات التى أعطاها فى مواقف أخرى.

١٣- الاستجابات التى تستثار من مذنبات مختلفة، يغلب أن تعكس جوانب هامة من الشخصية. (لندزى Lindzey، ١٩٦١، ص ١٤٦ - ١٤٩).

الاختبار ونظرية التحليل النفسى:

يعد اختبار تفهم الموضوع وسيلة لفحص ديناميات الشخصية، كما تعبر

عن نفسها فى العلاقات الاجتماعية والأسرية، وفى ادراكها وتفسيرها، وهو أحد الاختبارات التى تستند الى نظرية التحليل النفسى وتعتمد على مفاهيمها الأساسية:

١- اللاشعور: يستند الاختبار الى أن هناك نزعات ورغبات وخبرات موجودة لدى الفرد ولكنه لايعرفها، ومن ثم لايمكنه الافصاح عنها فى مواقف الحياة، أو فى استجابته على الاختبارات السيكمترية. ولكن هذه المادة اللاشعورية يمكنها تخرج ضمن تخييلات الفرد فى قصص على لوحات الاختبار.

٢- البت: ان هذه الحفيزات والرغبات والخبرات التى توجد فى لاشعور الفرد كان من الممكن أن تخرج الى حيز الشعور، لولا هذه القوى التى تحول دون ظهورها، التى يطلق عليها «القوى الكابتة».

٣- الاسقاط: أن مفهوم الاسقاط مفهوم تحليلى نفسى لا جدال. وبالرغم من أن مفهوم الاسقاط، كعملية دفاعية تستخدمها «الأناء» فى الصاق ما لا ترضى عنه من نزعات لاشعورية بالآخرى. وبالرغم من امتداد هذا المفهوم ليتناول أكثر من نوع واحد من الظواهر النفسية، فإنه يقصر على استيعاب ما يستثيره الاختبارات الاسقاطية المختلفة من عمليات نفسية، ذلك أن الاسقاط كما يقرر «فرويد» فى كتابه (الطوطم والناو) ، ليس من الضرورى أن يكون عملية دفاعية، بل أنه قد يظهر أحياناً فى المجالات التى لا يكون فيها ثمة صراع. أن اسقاط الحالات الداخلية على العالم الخارجى عملية أولية تؤثر بدورها فى ادراكاتنا الحسية، وتساهم بنصيب كبير فى تشكيل عالمنا الخارجى، وفى ظروف لم تحدد بدقة بعد - يمكن أن نسقط ادراكاتنا الذاتية للعمليات العقلية والانفعالية على العالم الخارجى، كمدرجات حسية. وتدخل فى تشكيل عالمنا الخارجى، فى الوقت الذى كان يجب أن تظل فيه فى عالمنا الداخلى (فرويد Feud، ١٩١٨، ص ٨٥٧). ويعتقد «بلاك» أن هذه العبارة التى وردت على لسان فرويد تحوى كل ما هو

ضرورى ولازم لوضع نظرية سليمة عن الاسقاط عامة. «فصور المدركات السابقة التى يكونها الفرد تؤثر فى ادراكه للمثيرات الراهنة». آبت وبلاك Abt & Bellak، ١٩٥٩، ص ٢٩). فمفهوم الاسقاط هنا يبين لنا كيف أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً فى ادراك الواقع الخارجى. وجدير بالذكر هنا أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً فى ادراك الواقع الخارجى.

وجدير بالذكر هنا أن ابهام الموقف وغموضه ف يالاختبارات الاسقاطية واعطاء المفحوص الحرية المطلقة فى إعادة بناء Reconstruction الموقف الخارجى (المدير يودى الى اتاحة الفرصة للعوامل الداخلية للقيام بدور رئيسى.

٤- التوحد: أن توحد المفحوص مع أحد شخصيات القصة التى يصنعها انما يمثل «القناة التى تتيح الرغبات والحفزات المكبوتة أن تخرج، وقد تم الصاقها بصنخية فى القصة أو بعدد من شخصياتها. وبهنا هنا أن نشير الى أن الموقف السيكونترى، من هذه النقطة موقف بالغ التبسيط والسذاجة، فهو يحدد البطل فى القصص، بوصفه موضوع «التوحد» للمستجيب، وذلك استناداً الى أشياء كثيرة، منها أن يكون من نفس من وجنس المستجيب، وذلك أنه يقوم بنفس العمل أو تكون له نفس الاهتمامات .. كذلك يحدد البطل - موضوع التوحد - بأنه مركز القصة أو الشخصية الأولى التى تدور حولها أحداث القصة أن البطل بهذا الوضع القاطع لا يكون دائماً هو موضوع «التوحد» الوحيد للمستجيب بل كثيراً ما يكون موضوع التوحد لمستجيب شخصية غير ظاهرة، كل منها ترمز لجانب معين من جوانب شخصيته. «فالتوحد المتعدد، ذلك المفهوم الذى أشار الى جونز Jones فى كتابه هاملت والأوديبية Hamlet and the Oedipus من المفاهيم التى كثيراً ما تفوقت على أصحاب الاتجاه السيكونترى فى تفسير الاختبار، إذ أن البطل - كموضوع توحد للمستجيب - بهذا الوضع القاطع كثيراً ما يرمز للجوانب الشعورية أو غير العميقة أو التى لاتلقى مقاومة شديدة من الشخصية.

٥- الأذاحة: أن هذا الميكانيزم الدفاعي كثيراً ما نلتقى به في استجابات المفحوصين على الاختبار. ويظهر في صورة ازاحة الميول والمشاعر التي تتعرض لكبت شديد، الى موضوعات أخرى تافهة وبعيدة، «فالعنوانية تجاه الأب مثلاً تزاح من البطاقات التي تستثير استجابات تتصل بالأسرة - الى موضوعات تافهة، وإزاء بطاقات لاستثير استجابات أسرية وفي سياق غير أسرى. وهذا ينبغي أن نشير أيضاً إلى أن النظرية السيكونومترية قد تحول بيننا، وبين ادراك المعنى العميق لمثل هذا الموقف فاغفال استجابات من هذا النوع برغم ندرتها الاحصائية قد يغوت علينا فهم الحقيقة ويوقعا في فهم سطحي خاطئ فلتوهم في الصورة الدفاعية صورة حقيقية، وعميقة لبناء الشخصية». (فرج احمد فرج، ١٩٦٥، ص ٦٧).

٦- الطرح ومقابل الطرح: «لقد قام الدليل على أن أى علاقة بين فردين من الناس انما هي أولاً وأخيراً علاقة بين ذاتية، وبالتالي فان الموضوعية الحققة هي التي تأخذ في الاعتبار متغير الذاتية، وبعبارة أخرى فإنه لاسبيل الى استبعاد الطرح Transference ومقابل الطرح Counter transference في أى موقف انساني بما في ذلك موقف المجرب في معمل علم النفس أو موقف القياس النفسي (مصطفى زيور ١٩٦٩، التصدير).

ويرى لندزى أن «العلاقة بين الفاحص والمفحوص في اختبار تفهم الموضوع يكون لها تأثير هام في الاستجابة. فقد ينظر المفحوص الى الفاحص بوصفه أعلى منه أو بوصفه زميلاً له أو أقل منه، وقد تعتبره مشجعاً وعطوفاً أو مهددات وشريراً، وقد يرى فيه شخصاً غامضاً، أو شخصاً يسعى الى معرفة شيء أكثر عن الناس، الى غير ذلك من تفسيرات قد تؤثر في الاستجابة، هذا فضلاً عن أن ماهية الفاحص من حيث سنة وجنسه وأسلوبه واتجاهه نحو المفحوص. كل هذه عوامل قد يكون لها أثرها في الاستجابة وفي تعاون المفحوص (لندزى Lindzey، ١٩٦١، ص ١٦٩).

ويذكر بللاك ، أن العلاقة بين المفحوص والفاحص تشبه فى مشاكلها تلك التى نقابلها فى موضع «الطرح» . ومن ثم فإن الجو الأمثل لموقف الاختبار هو الذى يشعر فيه المريض بأنه هو والمعالجة يعملان سوياً ويوجد فى أمر هام للغاية، ومفيد بالنسبة له وليس بأمر يحمل فى طياته نذر التهديد، (بللاك Bellak ، ١٩٥٤ ، ص ٤٠) .

وعلى هذا يمكننا أن ندر إلى ما يزودنا به اختبار تفهم الموضع T.A.T. من استجابات فى ضوء مفاهيم التحليل النفسى السابقة وغيرها من بقية المفاهيم والمبادئ التحليلية .

ان اختبار تفهم الموضوع، بوصفه مجموعة من الصور تختلف درجات غموضها وخصائصها الموضوعية . وإن كانت تمثل عينة واسعة لمختلفة المواقف الانسانية وغير الانسانية يتيح للمفحوص أن يمزج بين عالمة الداخلى، وواضحة النفس، وبين الخصائص العادية لهذه المدركات التى تمثلها بطاقات الاختبار، إلا أن الغموض وعدم الوضوح، وإطلاق العنان للخيال إزاء هذه المثيرات وتكوين قصة عنها، يجعل الوزن الأكبر هنا لعامل البناء الداخلى . ان الاستجابة هنا تصبح بمثابة محصلة لالتقاء الواقع الخارجى، والواقع الداخلى، غير أن فهمنا لهذه الاستجابة يجب أن يكون مستمداً من فهمنا النظرى للعمليات الأولية، والميكانيزمات الدفاعية، ومراحل النمو النفسى والجنسى .. الخ .

الثبات والصدق والمعايير:

لم يثر من الجدل فيما يتصل باستخدام الأساليب الاسقاطية، قدر ما أثير حول استخدام الكم والاحصاد فى معالجة بياناتها (لندزى Lindzey ١٩٦٥ ، ص ٧٠) . فهناك خلاف ظاهر بين علماء النفس حول قياس صدق وثبات هذه الاختبارات الاسقاطية ففريق كبير من علماء النفس، ممن يستخدمون هذه الاختبارات يؤمنون بأنها تزود الباحث بمعطيات هامة عن ديناميات

الشخصية، وأن الاتفاق كبير بين نتائجها وبين التشخيص الكلينيكي الذي يقوم به الباحث، وأن مسألة الثبات والصدق لا تعتبر مشكلة حقيقية وأن الغرض الذي وضعت من أجله هذه الاختبارات غرض كلينيكي (سيد غنيم وهدي برادة، ١٩٦٤، ص ٣٠) ويقرر هولت، أن اختبار تفهم الموضوع T.A.T. ليس اختباراً بالمعنى المفهوم في مقاييس الذكاء، وبالتالي فإنه يصعب تطبيق مفاهيم الثبات والصدق عليها، بغير كثير من التحفظ، فاختبار تفهم الموضوع - بحسب رأى هولت - يقدم لنا جانباً من السلوك يمكن تحليله بعدد من الطرق، ويشكل الأساس لاستنتاج خصائص عديدة للشخصية، ومن هنا فإن هولت، يرى أننا إذا ما تساءلنا عن الثبات والصدق في اختبار تفهم الموضوع، فيدعى أن نتساءل عن ثبات وصدق السلوك اليسسومي (هولت Holt، ١٩٥٢، ص ٢٢١-٢٢٢). ويوضح (بلاك، الصعوبات التي تعترض الباحثين في هذا المجال بقول «إن من المشكلات العويصة التي يتعين على السيكولوجيين الأكاديميين مواجهتها صعوبة تطوير الأساليب الاسقاطية للطرق المألوفة في تقدير الثبات والصدق. ففي بناء معايير لاختبارات الذكاء والتحصيل يتبع منهج واضح، فتختبر عينة ممثلة للمجتمع، وتبنى المعايير على أساس منحني التوزيع، ويقارن أي فرد بعد ذلك بالنسبة لأداء عينة التفتين، وتعين له نقطة معينة على التوزيع.

مثل هذا المنهج يصعب تطبيقه بالنسبة للأساليب الاسقاطية، فأولاً يكاد يكون من المتعذر اختيار عينة تمثل قطاعاً كبيراً من المجتمع، وخاصة بالنسبة لاختبار مثل اختبار تفهم الموضوع TAT، يقوم على أساس تحليل مضمونه دينامياً، إذ أن هذا المضمون يتأثر تأثراً لا نهائياً بالأبنية الحضارية الفرعية بقدر أكبر بكثير، مما هو الحال بالنسبة لمقاييس الذكاء، أو حتى اختبار رورشاخ مثلاً. وحتى إذا أمكن اتباع هذا المنهج المعياري، ولو بقدر معين فإن فائدته لن تكون كبيرة. ذلك أنه في الأساليب الاسقاطية لا نهتم فقط بموقع الفرد بالنسبة لمذوال السلوك في مجتمع، ولكننا نهتم أيضاً وأساساً بجوانب الاستجابة المميزة لهذا الفرد بالذات.

وإذا طبق المنهج الاحصائي فى الأساليب الاسقاطية، فإنه يكون منهجاً ذاتياً، تجزئياً، بينما تكمن قيمة الأساليب الاسقاطية فى نظرتها الكلية للشخصية ومن ثم فإن تجزئة الاستجابات يفقد النتائج كثيراً من دلالاتها، (بلاك Bellak ١٩٥٤، ص ٣١-٣٣)

وعلى الرغم من وجهة نظر بلاك هذه فإنه يقدم لنا استمارة لرصد وتحليل القصص فى اختبار T.A.T.، تتضمن بلوداً للتقدير وإن تكن قد استمدت من مفاهيم التحليل النفسى، كالتطابق والصراع والحيل الدفاعية (الكبت - التكوين المضاد - التبرير - العزل - النكوص - الإنكار) ... والقلق ... الخ، إلا أنها تهدف فى النهاية الى حساب تكرار ظهور هذه البنود فى قصص المفحوص. وبلاك ف بذلك لا يختلف عن «موراي Murray» الذى أكد أن تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع يحتاج إلى فاحص خبير بالاختبار، ثم إعداده إعداداً جيداً ليكون ملماً بالأمراض النفسية والعقلية ومبادئ التحليل النفسى. (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٣٩). ثم راح ينظر الى الاستجابات من زوايا متعددة الرؤى مثل البطل الرئيسى الذى يظهر فى القصص والحاجات والضعف البيلية. سعياً وراء تقدير كمى لهذه الاستجابات ومعالجة احصائية للنتائج (المراجع السابق، ص ١٤٤).

وفى نفس هذا الاتجاه سار تومكينز Thomkins (١٩٤٧) الذى وضع قوائم أربعة زسائية يسير وفقها تحليل القصص هى:

- ١- المتجهات Vectors.
- ٢- المستويات Levels.
- ٣- الظروف Conditions.
- ٤- الخصائص Qualities.

وكذلك شتينر Stern (١٩٥٠) الذى قدم طريقة تقضى بأن يقوم الفاحص بتقدير الاستجابة فى جدول، يشتمل على الموضوع - ارتباط الصفة بالصورة ارتباط عناصر القصة فيما بينها - الاتجاه العقلى - الاتجاه الوجدانى - البطل - الموقف - المحتوى.

وعلى الرغم من أن هذه البدود، وفئات التقدير التى وضعها أصحابها صعباً وراء مزيد من الموضوعية، فأن الخبرة الحية فى تطبيق الاختبار تضعنا أمام جوهر الأزمة العلمية الناجمة عن هذا المنهج، وتطرح أمامنا تساؤلاً ملحاً قوامه: ماذا نفسر؟ وكيف نفسر؟

أن القصة الثانية التى أدلى بها أحد العصابيين القهريين - فى الدراسة الحالية على اللوحة 8BM تعتبر مثلاً حياً على ذلك:

«فيه انطباعين عن الصورة مختلفين عن بعض. الشخص الذى موجود أصيب فى حادثة يعنى مما أقل فيه رصاص فى ذراعه، والشخصى الذى فى أيده سكين أو مطوارة يحاول اخراج الجزء أو الرصاصة، يعنى هى حاجة دخلت جسمه ويحاول يفرجها من ذراعه أول حاجة بيعملها عشان يقدر ينقذه بعد كده. وشايف انطباع تانى مخالف مما يعنى الأشخاص دول ارتكبو جريمة مع الشخص هو قتلوه فيها، وعايزين ياخدوا جزء من جسمه يعنى ننصوّر أن ده جاسوس وعايزين يخذوا ذراعه عشان يثبتوا للدولة بتاعتهم أنهم قتلوه، وهنا بيقطعوا ذراعه يخذوه كدليل يثبتوا بيه أنهم قتلوا الجاسوس ويعدين الشخص الظاهر فى الصورة ولايس غامق منفصل عن الصور يعنى مالهوش علاقة بالأحداث التى فى الصورة، يعنى كان ممكن ما يبقاش فى الصورة خالص. يعنى هى الصورة كانت تبقى طبيعية أكثر لو هو مش فيها. يعنى هو ممكن يثير حاجات كثير مثلاً لو جت المباحث ممكن يسألوه. هل هو جاسوس ولا مش جاسوس، ولما هو مش جاسوس أيه الذى جابه فى الوقت ده بالذات. وليه تم ارتكاب الجريمة أمامه مباشرة. ومن

خلال التحقيق التي ما يستمر مع الشخص ده، هو ان كان جاسوس حايقدروا يوصلوا منه لحاجات كثيرة وخطيرة. ومن المنتظر التي يبدو أنه منفصل عن الأحداث يبقى شخص عنده امكانيات كثيرة، ولو كان مش جاسوس حيطلع براءة ويروح لحال سبيله. بس .. طيب أنا لاحظت أن فيه في الآخر فيه بندقية ده يؤكد أن فيه جريمة ممكن يكون هم التي ارتكبوها وممكن يكون حد ثاني. وممكن يكون انتحز ببيها في ذراعه، يعني ممكن قلبه أو دماغه ويؤدى الى اصابة مباشرة.

أنا إذا ما أردنا ان نقدر هذه الاستجابة على أساس من المحتوى الظاهر فانا سنفشل في تحقيق ذلك، وسوف نجد أنفسنا أمام جوهر القضية، ولن نخرج منها اذا نفذنا ما يقترحه «موراي» أو «بلاك» أو «شتين» أو غيرهم من أن نقدم القصة على فئات التقدير التي ترتكن إليها، ثم تصنيف فئات جديدة تتضمن التشكك أو الغاء الاستجابة أو التراجع بين التقيضين، فان ذلك يلغى أى قيمة علمية للتفسير، فالمسألة لن تكون مجرد عناصر جديدة تضاف الى ما سبقها، بل ان «التشكك والتردد» وطرح عديد من الاحتمالات والغاء ما سبق من استجابات انما يعنى استحالة اقامة فئات وينود للتقدير. وفي الوقت نفسه فان «التشكك وطرح عديد من الاحتمالات والغاء ما سبق من استجابات» هي في حد ذاتها استجابات تعيننا بأكثر من أى شئ آخر في القصة. ومن هنا لا يمكن تجاهلها في أية محاولة لاقامة التفسير.

أن المخرج الوحيد من هذه المشكلة هو أن نعتبر القصة بمثابة جشطلت ذى دلالة ومغزى، ومن ثم نبذل الجهد العلمى الحقيقى في محاولة فهم ما تنطوى عليه الاستجابة من معنى، ومن هنا سوف يجد المفسر انه لا مناص أمامه من اللجوء الى المحتوى الكامن للاستجابة، حتى يتسنى له أن يدرك هذا المعنى. ويقدمه من خلال تفسيرات فاهمه وبالتالي فانه يقترب من الانسان في هذه الحالة الأخيرة، بقدر ما يبتعد عنه اذا ما لجأ الى المحتوى الظاهر للاستجابة والى بنود فئات التقدير.

أن المفسر هنا من خلال هذا المنهج - نهج المحتوى الكامن - ليعد أكثر موضوعية وصدقاً، مما هو عليه من خلال النهج الآخر - نهج المحتوى الظاهر وفئات التقدير - حيث يفقد هناك الانسان - موضوع علم النفس - باسم الموضوعية ذاتها.

ولذا أن نتساءل أية موضوعية تلك التي تقوم على المحتوى الظاهر للاستجابة، فتقوم من ثم على اغفال كل الميكانيزمات الدفاعية، التي تؤدي الى تحريف الاستجابة وتمويهها فنحن نجد على سبيل المثال أن «شدين» قد فسر بطريقته قصة لصبي عن اللوح (١٠) يقول فيها «دى صورة ابن، أبوه بيحبه كثير ويعامله بحنان ورفق وهو فى سبيل أن يقبله الولد بيقول لنفسه أن أباه بيحبه كثير، وأن من الواجب أيضاً أن هو يحب أبوه كثير. والولد اشتغل وكسب نفود كثيرة وكان يعطيها لأبيه، وكانوا هما الاثنان عايشين سعداء جداً. وانتهى ستين إلى أن «الابن يحب أباه اعترافاً بالجميل، وأنه ليس ثمة صراع بينهما بل اتفاق واعتراف بالفضل». ذلك فى الوقت الذى يفسر فيه قصة المفحوص على اللوحة 3BM على أنها «صراع بين الآباء والأبناء، ويكاد يفقد الوالدين، وعقاب عن طريق الأحداث ذاتها».

ثم لتأكيد «الصراع بين الابناء والآباء» فى اللوحة رقم (١١). (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٧٠ - ١٨٣).

فلو أن «شدين» نظر إلى قصص المفحوص على أنها «جشطلت» ووضع فى اعتباره مبدأ «التكامل» و «النقاء الوقائع» لتبين له أن «مساعدة الطفل لأبيه» فى اللوح (١٠) قد تخفى وراءها «عدوانية كاملة» وأن هذه الاستجابة قد ظهرت على هذا النحو بتأثير ميكانيزمات دفاعية كالانكار أو التكوين المضاد. وقد تكون مساعدة الطفل لأبيه، ليست تعبيراً من حب وانما تهدف الى أن تضع الأب فى موقف الضعف والاحتياج بينما تضع الابن فى موقف القوة والفضل. ومن هنا فقد تكون عدوانية الابن تجاه الأب - والتي اتضحت فى اللوحة 11.3 BM والتي تولد لديها شيئاً من مشاعر الذنب هى

التي تسببت في تلك الاستجابة وليس الحب والاعراف بالفضل .

ولكن ذلك كله يذهبى ألا ينسبنا جوهر القضية . وهي أن أصحاب الموقف السيكومترى يحاولون نقل مفاهيمهم بموقفها النظرى الضمنى ، الى اختبارات ترتبط باطار نظرى متكامل ومخاير تماما للاطار النظرى ، الذى ظهرت داخله هذه المفاهيم .

فالمفاهيم السيكومترية ، ترتبط أساسا بموقف نظرى معين من الشخصية ، يقوم على اعتبارها ظاهرة شعورية فى أساسها . كما أن المجال الأساسى الذى ظهرت فيه مفاهيم «الثبات والصدق والمعايير» هو مجال قياس الذكاء والقدرات العقلية ، وكل هذا حدد لها طابعها المميز .

بينما كان ظهور الاختبارات الاسقاطية نتيجة - وان جاءت متأخرة - لميلاد التحليل النفسى ، ومن ثم فان اطارها النظرى ، يعتمد أساسا على مفاهيم التحليل النفسى كالكبت واللاشعور والاسقاط وغيرها ، هذا من جهة ، ومن جهة اخرى ، فان هذه الاختبارات الاسقاطية ظهرت فى مجال دراسة الشخصية وصراعاتها وجذباتها الانفعالية ومن هنا «فان المشكلة الرئيسية هى محاولة نقل مفاهيم القياس النفسى الى الاختبارات الاسقاطية على الرغم من اختلاف طبيعة الموقف الفكرى النظرى لكل منهما ، واختلاف المجال الذى يهدف الى دراسة كل نوع من هذه الاختبارات» . (فرج احمد فرج ١٩٦٥ ، ص ٤٣) .

ويكون لنا فى النهاية ان نتساءل : إذا كان الهدف من استخدام الاختبارات الاسقاطية هو الوصول إلى الأعماق للتعرف على المستوى الكامن فيها ، فكيف يصح لنا إذن أن نتجه إلى «تقدير المحتوى الظاهر» للاستجابات ، باستخدام بنود للتقدير؟

وسوف نعرض فيما يلى بشئ من التفاصيل لمفاهيم الثبات والصدق والمعايير :

الثبات : Reliability

«ان معامل ثبات الاختبار هو معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونفسه، في فرصتين مختلفتين وبالرغم من ان لحساب معامل ثبات الاختبار طرقاً مختلفة ولحساب هذا المعامل عملياً، فإن الطريقة المباشرة تشتمل على تطبيق الاختبار الا انها تقوم جميعاً على الأساس الذي سبق ايضاحه، (السيد خيرى، ١٩٧٠، ص ١٥) ... والاختبارات بهذا المعنى وسائل لقياس النواحي النفسية المختلفة، كما يقيس المتر النواحي الطولية، والكيلو النواحي الوزنية، والساعة النواحي الزمنية، وتعتمد صحة القياس على مدى ثبات الشئ مرات متتالية، (فؤاد البهى، ١٩٧١، ص ١٣) وإذا كان هذا هو الثبات كما تقدمه كتب الاحصاء، فإن هذا يجوز في المقاييس التي تتناول ظواهر مادية ثابتة نسبياً كالأطوال والأوزان وما الى ذلك، وإن كانت هي أيضاً تتأثر بالظروف الخارجية. أما بالنسبة للظواهر النفسية، فإن ثباتها لا يماثل ثبات الأشياء المادية. وإن كان في امكاننا القول بأن الأطوال تتأثر بالحرارة تماماً كما أن الذكاء قد يتأثر بالظروف الخارجية المحيطة بالشخص أثناء قياس الذكاء. فإن ذلك لا يمكن تطبيقه على ما تهدف اليه الاختبارات الاسقاطية. لأن أول عقبة سوق تقابلنا هي عبارة «نفس الشئ» التي ترد دائماً على تعريف ثبات الاختبارات السيكمترية. فالمشكلة الاساسية في ثبات الاختبارات الاسقاطية، وخاصة ثبات الاستجابة عند اعادة الاختبار ترجع الى عدم الفصل بين جانبين أساسيين في الاستجابات، جانب المحتوى الظاهري، وجانب المحتوى الكامن. فقد تتغير صورة الاستجابات بفعل ميكانيزمات الدفاع، وقد تنقلب الى النقيض تماماً بفعل التكوينات المضادة، إلا أن المعنى الكامن خلف هذه الاستجابات لا يتغير.

وعلى الرغم من ذلك فإن «تومكنز» يقرر أن معامل ثبات الاختبار عن طريق اعادة تطبيقه مرة أخرى قد يصل الى ٨، أو ٩. وذلك باستخدام طريقة موراى في تقدير الحاجات والعضوط. ويتوقف حجم معامل الثبات

على عوامل منها الفترة بين مرتى تطبيق الاختبار، ودرجة الصلابة - المرونة لدى المفحوص. فنجد أنه بلغ ٨، عندما كانت الفترة الفاصلة بين التطبيقين شهرين فقط، وأنه انخفض الى ٦، عندما كانت الفترة ستة شهور وأصبح ٥، عندما وصلت الى عشرة شهور.

وعند المراهقين وصغار الأطفال حيث نمو الشخصية وتغيرها أمر مستمر، نجد أن معامل الثبات لا يتجاوز ٤٦، بينما كان أعلى من ذلك في حالة مجموعة من العصائيين طبق عليهم الاختبار مرتين حيث بلغ ١٩، ٠. وذلك لما تنسم به الشخصية من جمود (تومكنز Tomins ١٩٤٧، ص ٦).

وهناك جانب آخر من جوانب الثبات، وهو الاتفاق بين المفسرين المختلفين لنفس الاستجابات. ويقرر هولت Holt أنه كلما كان التصنيف مبسطا ويشتمل على فئات كبرى فإنه يكون من الأسهل الحصول على ثبات مناسب، ولهذا السبب فإن معاملات ثبات تصنيف فئات معقدة وعالية التمايز تكون عادة غير مرتفعة، في حين ترتفع معاملات ثبات التصنيف على أساس فئات قليلة ومبسطة. (مايمان وكوتنر Mayman & Kutner ١٩٤٧، ص ص ٣٦٥ - ٣٦٨).

وكثيرا ما يكون انخفاض معامل ثبات التقدير والتفسير ناتجا عن عدم تدريب المشتغلين بالاختبار تدريبا كافيا أو عدم وجود اطار نظري متكامل يحيط به المفسرون بدرجة واحدة وكافية.

لذلك يذكر لنا تومكنز Tomins ان الدراسات الخاصة بثبات الاختبار عن طريق الاتفاق بين المفسرين يكشف عن اختلافات بالغة فيما يتعلق بدرجة الثبات فهي تتراوح بين ٣، و ٩٦. وأن هذا التباين يرجع لاختلاف نظم التفسير، ويرجع كذلك الى درجة ما يتحقق للمفسر من خبرة وتدريب، الأمر الذي لا يمكن دائما قياسه وضبطه.

ويذكر تومكنز أن موراي Murray قد تمكن في العيادة النفسية بجامعة

هارفارد من استخدام نظام الفئات الذى أعده (الحاجات - الضغوط) مع تحقيق معامل اتفاق مرتفع، فقد درب بعض الاخصائيين تدريبا متعمقا الى الدرجة التى اتفقت فيها تقديراتهم مع تقديراته بمعامل ارتباط قدره ٠,٩٥ .

ويشير تومكينز لبحث قامت بإجرائه «كلارك» لتحديد ما يسمى بثبات المفسر وقد حصلت على معاملات ارتباط بلغت ٠,٩ أو يزيد فيما يتعلق بفئات التقدير، ولكن فيما يختص بفئة «الحاجات»، فلقد انخفض معامل الارتباط الى ٠,٣ وتضرب «كلارك» مثلا بعملية التقدير التى أدت الى هذا الانخفاض بقصة رجل يرغب فى الزواج، حيث قدرت «كلارك» الرغبة فى أنها تتضمن حاجتين هما الحب والاشباع الجنسي، بينما قدرها مفسر آخر على أنها حاجة إلى الحب فحسب، ويرى تومكينز أن هذه المسألة تتعلق جزئيا بمدى وضوح تعريف فئات التقدير. (تومكينز Tomkins ١٩٤٧، ص ٤، ص ٥). وينبغى أن نشير هنا إلى أن ما يسمى بثبات المفسر أو المقدر والذى يعتبر جانبا من جوانب ثبات الاختبار، إنما يعكس مدى اتفاق المفسرين المختلفين فيما يقدمونه من تفسيرات لنفس القصص، وبعبارة أخرى فأنا هنا بصدد مدى صدق المفسر. إن ثبات المفسر ليس ثبات للاختبار إذن، وإنما هو - فى حقيقة الأمر - وسيلة لاختبار صدق التفسير، أى أنه يمكننا أن نرد ما يعرف بثبات المفسر الى صدق التفسير والمفسر الذى يستعين بآطار نظرى فيما يقدم من تفسيرات فاهمة، ومن ثم يعكس هذا مشاكل صدق التفسير والمفسرين، لا مشاكل ثبات الاختبار. (محمد رشاد كفاى، ١٩٧٣، ص ص ٧٥ - ٧٦).

الصدق : Validity

الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه. فمعامل الصدق لأى مقياس أو اختبار يبين مدى صلاحيته لقياس الصفة أو الخاصية المفقودة. وينبغى أن نفهم أن معامل الصدق المطلق لا معنى له، بمعنى أن الاختبار قد يكون

له معامل صدق عال في قياس صفة خاصة، بينما يختلف الأمر بالنسبة لصفة أخرى.

ولكن الاختبارات الاسقاطية - كما يذكر نوتكات - ليست مصممة لتقيس سمة واحدة وهي لا تقوم بطريقة آلية. فالاختبار نفسه لا يتطلب الصدق. بقدر ما يتطلب تأويله ذلك. وبينما نجد مبادئ الصدق الخاصة بالاختبارات المهنية ووسائل الاتجاهات الاجتماعية معروفة تمام المعرفة، نجد الصدق في حالة الاختبارات الاسقاطية أقل اتصاحا للفهم، ولا تحظى أهميتها الا بتقدير قليل. فقد يجل المشتغل باختبار تفهم الموضوع T.A.T. أن الصورة التي رسمها للمفحوص من خلال قصصه، ومن التماسك وأن أجزاءها مترابطة (التكامل والبقاء الوقائع) بحيث أنه لا يشعر بحاجة الى تبين الصدق الخارجى. وعلى أى حال فان الكثير من النتائج المستخلصة هي أمور كيفية يصعب اخضاع صدقها لاختبار موضوعى.

ان المشتغل باختبار تفهم الموضوع T.A.T. يبحث أكثر ما يبحث عن الصدق في هذا الاتفاق بين ما يكتشفه من جوانب الشخص، والوقائع المعروفة من حياته (مبدأ اللقاء الوقائع).

ونظرا لأن اختبار تفهم الموضوع لا يمكن تقويمه بدرجات، على الطريقة التى تنسم فى حالة اختبار للكفاءة المهنية مثلا، فانه فى العادة لا يخضع لهذا الدرب من طرائق تحقيق الصدق التى يألفها النفسانى المشتغل بالاختبارات المهنية. فبدلا من الصفة الواحدة (وهى النجاح فى الوظيفة) التى هى موضع التقويم فى الاختبارات المهنية، يجد الفاحص الاسقاطى نفسه أمام تقديرات لأنواع كثيرة مختلفة من الصفات التى لا يمكن أن تتحدد من الناحية السلوكية (نوتكات، ١٩٦٣، ص ٢٥٨ - ٢٥٩).

ومن هنا فان الاتجاه السيكونومتري حينما يحاول نقل مفاهيمه الى المجال الاسقاطى انما يعزل الاختبار عن أساسه النظرى. ان الصدق هنا هو صدق

الاطار النظرى الذى يقوم عليه الاختبار. والمفاهيم النظرية الاساسية التى أدت إلى ظهور هذا الاختبار.

وفى مجال الدراسات الكليينكية ينكشف لنا صدق اختبار تفهم الموضوع، ومثال ذلك تلك الحالة التى درسها «موراي ومورجان» والتى كشف فيها الاختبار عن جميع الاتجاهات الرئيسية التى أمكن كشفها بعد تحليل نفسى دام خمسة شهور. ولقد علق تومكنز على هذه الدراسة بقوله : أنه يمكن توجيه النقد إليها على أساس استخدام منهج لم يبرهن على صدقه بع (ويعنى التحليل النفسى لاثبات صدق طريقة أخرى غير صادقة) (تومكنز Tomkins ١٩٤٧، ص ١٠). ولكن تومكنز لم يتنبه فى تعقيبته هذا الى توافر محكات علمية يستخدمها المحللون النفسيون، وهى تثبت صدق ما يقدمونه من تفسيرات، وعلى الرغم من اعتراض تومكنز على منهج التحليل النفسى كمنهج صادق فإنه يشير الى دراسة متعمقة قام بها لأحد المفوضين، فوجد أن معظم الموضوعات الرئيسية فى قصصه على الاختبار بدت كمحتوى لأحلامه، ولكن لم تبد كل موضوعات الاختبار فى الأحلام كما هو الحال أيضا فى دراسة ساراسون Sarason التى كشفت عن وجود تشابه بين مادة الاختبار والأحلام فى ٣٤ حالة. ويخلص تومكنز من هذا كله الى أن الاختبار يلقي مزيدا من الضوء على ما يعمل فى نفس الانسان من رغبات أثر مما تبدى فى الأحلام. (المرجع السابق، ص ١١). ولعل من أهم الدراسات فى هذا المجال، مقارنة النتائج التى يزودنا بها الاختبار عن مجموعات ذات فروق معروفة كالفئات المرضية المختلفة، مع التشخيصات التى تم التوصل إليها. ومثال ذلك دراسة هاريسون Harrison (١٩٦٥) التى أوضحت أنه أمكن الوصول الى استدلالات تشخيصية صحيحة فى ٧٥٪ من الحالات المرضية فى مجموعة عددها ٤٠ مريضا مودعين بأحدى المستشفيات.

وبوجه عام يمكننا القول بأن الدراسات التى استخدمت الاختبار فى

التشخيص الفارق Differential diagnosis وكشفت عن فروق في الاستجابات بين فئات مرضية مختلفة يمكن اعتبارها دليلاً على صدق الاختبار، فمحك الصدق في مثل هذه الدراسات هو تأييد النظرية، والخبرة الكلينيكية لها. ومن هنا يتضح لنا مدى التناقض الذي يقع فيه «بلاك» عندما يقرر بأن مشاكل صدق اختبار تفهم الموضوع T.A.T. ينبغي معالجتها وحسماً في ميدان التجريب إذ أن الموقف الكلينيكي لا يختص باختبار صدق الأداة، وأن عالم النفس ينبغي أن يضع بين يديه أكبر قدر من المعلومات عن المريض بما في ذلك تاريخ حياته، فإن قصص الاختبار تعتبر مكتملة لتلك المعلومات (بلاك Bellak ١٩٥٤ ، ص ١٢٧).

لقد فات بلاك أن الصدق في الاختبارات الاسقاطية ليس صدق الأداة، بل هو صدق التفسير والمفسر، ومن ثم فإنه يصبح من واجب عالم النفس وقد توافرت له المعلومات الكافية أن يلجأ إلى معيار المنهج الكلينيكي من تكامل والتقاء للوقائع ووفرة وخصوبة وغيرها ليحقق صدق تفسيره، فذلك هو المبرر لاستعانة عالم النفس بهذه المعلومات.

إن بلاك يقع في تناقض واضح عندما يوصي بتوافر المعلومات عن تاريخ الحياة وغيرها لتكون في متناول مفسر الاختبار، في الوقت الذي ينظر فيه إلى الاختبار على أنه أداة يتم حسم مشكلات صدقها في ميدان التجريب. ولم يدر بخلد بلاك أنما يرد على نفسه عندما يقول «أنه بالنسبة للبعض فإن المشاكل الرئيسية لم تنبذ في الاختبار، وقد يرجع ذلك إلى ميكانيزم التجنب Avoidance الذي يعوق بوجه خاص الحصول على البيانات الاسقاطية ، بحيث إذا ما تبين من سجل الاختبار أن المفحوص يستخدم التجنب كحيلة دفاعية رئيسية، فإن هذه الواقعة في حد ذاتها تدعونا إلى الريبة في أنه يمكن هنالك الكثير مما لم يتبد في القصص، (المرجع السابق).

ولم يوضح لنا بلاك كيف يمكن لعالم النفس التجريبي والذي يتعين عليه أن يجسم قضية صدق الاختبار ومعالجتها أن تجنب ميكانيزم «التجنب» الذي يمكن أن يعوق كل محاولة للتفسير لا تستند الى المنهج الكلينيكي بمعاييره .

المعايير : Norms

ليس لدرجة فرد ما في اختبار من اختبارات القدرات مثلاً من دلالة في حد ذاتها، وإنما تحدد دلالتها بالرجوع الى معايير الاختبار، «حيث نحدد مكان هذه الدرجة بالنسبة الى المتوسط» . أما في الاختبارات الاسقاطية فإن الاستجابة لا تستمد دلالتها من شيوعها بين أفراد المجموعة، وإنما تستمد دلالتها من الاطار النظري الذي ينتمي اليه الاختبار .

ومن هنا فإن خطورة نقل هذا المفهوم من المجال السيكمترى الى المجال الاسقاطى انما تكمن فى عدم فهم الاطار النظري لعملية الاسقاط بحيث يؤدي ذلك الى قصر الاهتمام على الاستجابات الشائعة المتكررة، ومعالجتها احصائياً، على حساب المعنى والدلالة النفسية للاستجابة .

وترى «انستازى» أن الاساليب الاسقاطية تنسم بالنقص اذا ما قومت على أساس من «المعايير» المطلوبة في الاختبار، وأنه بعد ثلاثة عقود زاخرة بالنتائج السلبية المتعلقة بهذه الاساليب، فإن مكانتها ظلت دون تغيير، مما حدا بأحد الدارسين لخرات الموضوع الى القول بأنه مازال فى هذا الميدان «كليديكيون متحمسون» و«احصائيون مرتابون» . وهى ترى أن هذه المسألة تتضح اذا ما سلمنا بأن هذه الأساليب لا تعد بمثابة اختبارات، ثم تشير الى ما تصفه بأن يمثل جهداً طموحاً لتحويل اختبار الـ «رورشاخ» واختبار تفهم الموضوع كأُسْلُوبين اسقاطيين الى أداتين سيكومتريين، وذلك بما قدمه زوين وايرون وسكومر Zubin & Eron and Schumer من مقاييس كمية للتقدير . (انستازى Anastasi ١٩٦٨، ص ٥١٧ - ٥١٨) . ولكن انستازى تعود فتقول «أنه من غير المناسب القيام بمحاولات لتقويم هذه الأساليب فى ضوء

اجراءات القياس النفسى المعنادة. بل انها تعلق ما لهذه الأساليب كأدوات كلينيكية من قيمة على ما يتسم به الكلينيكي من خبرة. ومن ثم فانه، ليس من الممكن تقديرها مستقلة عن استخدامها. واكثر من هذا فانها تسلم بأما للأساليب الاسقاطية من قيمة، انما يكمن فى تفسيرها بالاجراءات الكلينيكية الكيفية، بأكثر من تقديرها كميا كأدوات للقياس النفسى. (المرجع السابق).

وهذا التناقض الذى وقعت فيه انسانى قد يجد ما يفسره فى انها حاولت ان تأخذ موقفا وسطا، ما بين اقتناعها واصرارها على نمط مسبق من الدقة العملية هو الانموذج الفيزيائى الرياضى من ناحية، وبين اقتناعها من ناحية اخرى بالأساليب الكلينيكية.

أن تطبيق المنهج السيكونترى على الأساليب الاسقاطية، قد يتأدى بنا الى علم دقيق، ولكنه بالتأكيد علما بالموضوع، موضوع علم النفس، فنحن اذ نفعل ذلك انما نفقد الظاهرة الانسانية، موضوع الدراسة من أجل الوصول الى نمط مسبق من الدقة العلمية.

وليس معنى هذا أننا نرفض مفهوم «المعايير»، ولكننا فقط نرى أن هذا المفهوم يبدى تعديل له ليتناسب مع طبيعة الاختبارات الاسقاطية واطارها النظرى. فالاختبارات الاسقاطية، اختبارات كلينيكية، ومن ثم فالمعايير التى تلائمها هى معايير المنهج الكلينيكي. ومعايير هذا المنهج تصل بنا أيضا الى الدقة العلمية، ولكن مشكلته ان دقته هذه ليست تلك الدقة المسبقة، دقة الانموذج الفيزيائى الرياضى، التى ألفها بعض علماء القياس النفسى ولم يألفوا غيرها.

ولقد وضع «روزنزفيلد» نوعين من المعايير لاختبار تفهم الموضوع فى محاولة منه لبناء معايير سيكونترية للاختبار: الأولى معايير تفهمية Ap-perceptive norms وهى موجهة بالمثيرات الموجودة باللوحة Stimuli oriented والثانية معايير للموضوع Thematic norms وهى موجهة بديناميات شخصية المفحوص Subject oriented وذلك على أساس أن المفحوص مقيد داخليا نسبيا، ومحرر داخليا نسبيا.

وأوضح «روزنزفيج» أنه من الخطأ أن نتصور أن الاستجابة الشائعة لفرد ما على اختبار تفهم الموضوع، تكافئ إلى حد ما الاستجابة الصحيحة على اختبار سيكومتري كما أوضح أن المعايير لا تسهم بدور في معرفة ما هو شائع في استجابة فرد ما قدر اسهامها في معرفة ما هو متميز ومنفرد في سلوكه كفرد، ومن هنا تساعدنا المعايير في فهم الفرد داخليا فضلا عن فهمه بالنسبة الى أقرانه.

ولكن «روزنزفيج» تنبه الى نقطة وصفها بأنها بالغة الأهمية حين اضاف «قد يتفق مفحوص في استجابته على بطاقة مع ما هو شائع بالنسبة لهذه البطاقة، فهل يعنى هذا بالضرورة أنه فى مستوى التخيل على الأقل يشارك الأغلبية فى تفهمهما لهذه البطاقة؟ الاجابة تتوقف على ما إذا كان هذا الاتفاق اتفاقا عارضا أم اساسيا. ولا نستطيع التفرقة بين هذا وذاك الا بنظرة شاملة لاستجاباته تلك فى ضوء بقية استجاباته فقد تقودنا بقية استجاباته الى أن مثل هذا الاتفاق، اتفاق عارض لا يحمل فى ضوء هذه النظرة الكلية نفس المعنى. (روزنزفيج Resenzweig، ١٩٤٩، ص ٤٧٥ - ٤٨٢). يعود روزنزفيج بعبارة هذه الى معايير المنهج الكليديكى ليستمد دلالة الاستجابات من الوحدة الكلية لقصص المفحوص، ليس من الاستجابات الشائعة على بطاقة من البطاقات.

ثم جاءت نتائج دراسته الثانية والتي اشترك معه فيها فلمنج لتصنع تساولا أمام فكرة بناء معايير بهذا المعنى لاختبار تفهم الموضوع. فلقد أوضح الباحثان أن البطاقة البيضاء رقم ١٦ لا تصلح لبناء معايير وأكتفيا باستخدامها فى دراسة الزمن الكلى للرجع ومجموع الكلمات مع بقية البطاقات (روزنزفيج Resenzweig & Flemin، ١٩٤٩، ص ٤٨٣ - ٥٠٣).

ومعنى هذا أن الأداة الاسقاطية كلما ابتعدت عن التحدد والوضوح أى كلما اقتربت من دورها كأداة اسقاطية، فإنها تصبح غير صالح لبناء معايير بالمعنى السيكومتري ومن هنا فإن أى محاولة لبناء معايير بهذا المعنى انما

تكون على حساب الاختبار كأداة أسقاطية، بالاقتراب به ما أمكن من التحدد، بحيث يمكن حصر الاستجابات الشائعة ومعالجتها احصائيا.

وقد يكون أكثر أهمية من ذلك أن أى فرد، هو من ناحية ككل الناس (من حيث هو كائن بشرى) ومن ناحية أخرى كـبعض الناس (الذين يشتركون معه فى ثقافته وبيئته وما إلى ذلك) ومن ناحية ثالثة ليس كأحد من الناس. ومن هنا فالاختبار السيكومترى انما يكشف عن الجانبين الأول والثانى، والاختبار الاسقاطى بقدر ما يكون واضحا وحددا، ويقدر ما يمس المفحوص، أى بقدر ما يقترب من الاختبار السيكومترى - فهو يكشف عن الجانبين الأول والثانى. وكلما ازداد غموضا وعدم تحدد، وابتعدا عن المفحوص، ييسر عملية الاسقاط، راح يكشف عن الجانب الثالث، والذي يمثل الفردية الفريدة للكائن البشرى وهو ما تهدف اليه حقا وفعلا الدراسة الكليديكية.

ومن ثم فاللوحة البيضاء لا تصلح لاقامة معايير بالمعنى السيكومترى لأنها لا تكشف عن ما يشترك فيه الفرد مع كل الناس أو بعض الناس، بل هى تكشف عن ما لا يشترك فيه الفرد مع الآخرين، أى ما يميزه وحده وهو ما بهم الكليديكى.

وعلى ذلك فان اختبار مثل «الورشاخ» كان من اليسير أن يقوم على معايير تعتمد على الشائع والمألوف. بل هو كأختبار امبيريقى يعتمد أساسا على ذلك، ويهدف الى الوصول الى نوع من القوانين تشبه قوانين الفواتر ولا تسمح بالفهم. فعندما تتميز استجابات الفرد بسمات محددة وعلامات مميزة يتم تشخيصه على أنه هيسدىرى أو عصابى قهرى أو ما الى ذلك. دون محاولة ما يكمن وراء ذلك، أى دون محاولة لتناول الشق الثانى من التشخيص وهو الأكثر أهمية ونعنى الموائمة Accomodation ومن هنا فان محاولة اقامة معايير تقوم على الاستجابة الشائعة، انما يكون على حساب عملية الاسقاط ذاتها، ومحاولة حصر الاستجابات فى أضيق نطاق ممكن بحيث يمكن معالجتها احصائيا.

كما أن محاولة تعديل لوحات الاختبار باحلال مناظر من البيئة المحلية

بدلا من اللوحات الأوربية كذلك المحاولة التي قام بها المركز القومي لبحوث الاجتماعية والجناائية (١٩٧٤) - لا تجعل الاختبار اكثر ملائمة للبيئة وانما تجعل اللوحات اكثر مساسا بالمفحوص مما يفيد عملية الاسقاط، فتأتى الاستجابات لتكشف عن ما يشترك فيه المفحوص مع كل الناس، وما يشترك فيه مع بعض الناس، وتقف عملية الاسقاط عند هذا الحد فلا تتخطاها لما هو أهم، بل لما هو صميمي، لا تتخطاها الى ما لا يشترك فيه المفحوص مع أحد من الناس لتكشف عن فرديته الفريدة، والتي هي هدف أى دراسة كليبنيكية.

كذلك فإن ما ينبغي ان ننتبه اليه هنا ان الاختبارات السيكومترية التقليدية انما تقوم على منطق الشعور. منطق العمليات الثانوية، في حين أن الأساليب الاسقاطية انما تقوم على منطق العمليات الأولية والثانوية معا، ومن ثم فاننا اذا ما أردنا أن نقوم الأساليب الاسقاطية كاختبارات سيكولوجية، فإنه ينبغي أن نستخدم معايير هذا التقويم من هذا المنطق الجديد أساسا، لا أن نلجأ إلى معايير مستمدة من منطق الشعور وحده.

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص :

أولا : الأهمية الشخصية للاختبار :

على الرغم من أن موراي Murray نفسه لا يلح بشكل خاص في كتابه الاساسي «استقصاءات في الشخصية Explorations in personality» على استخدام التشخيصي لاختباره، فإن بعض الباحثين يؤكدون على أهمية استخدام الاختبار، وخاصة في مجال التشخيص الفارق.

فلقد ذكر هولت Holt ان اختبار تفهم الموضوع TAT أداة متعددة الابعاد تستخرج من المفحوص كثيرا من العقائق المتصلة به، وقد أصبح الاختبار، على الرغم مما يجد الباحث من صعوبة في اجرائه وتفسيره، ثانيا الاختبارات النفسية - بعد الروشاخ - في كثرة استخدامه في العيادات النفسية، (هولت Holt ١٩٥٢، ص ١٨٢).

كما ذكر «رابابورت»، أن العلماء يوصون باستخدام اختبار تفهم الموضوع

من أجل الحصول على التاريخ، السيكياترى، ومن أجل تحديد نوع العلاج الذى يصلح للحالة، والعدة التى يحتمل أن يستغرقها، وفى تقدير ما يترتب على العلاج من تحسن، (رابابورت Rapaport، ١٩٤٦، ص ٥٠٠).

أما «شتيرن» فيرى ان اختبار تفهم الموضوع يعد اختبارات منهجيا تطبيقيا فى دراسة اشخصية، فهو ليس فقط معينا علميا قيما، يلقى الضوء على جنبات عديدة منها، ولكنه أكثر من ذلك يعد أداة تشخيصية فى مجال التطبيق السيكولوجى ومجال الطب النفسى (شتيرن Stern ١٩٥٠، ص ١١٣).

أما «سيموندى» فقد ذكر فى حديثه عن هذا الاختبار أنه «حين نشر موراي اختباره هذا أدركت على الفور أنه أداة يمكن أن تساهم فى دراسة للشخصية تكون أكثر عمقا من أى دراسة تستخدم فيها الاختبارات الأخرى المعروفة ... كما أدركت أيضا أنه أداة قيمة فى التشخيص لما يتيح من معرفة بدنياميات الفرد سيموندى Symonds ١٩٤١، ص ٧).

ولقد ذكر ماسرمان وبالكين أن الاختبار، «يلقى الضوء على طبيعة الطرح، Transference لدى المفحوص. اذ أن القصص قد توضح اتجاهات المريض نحو المعالج، (ماسرمان وبالكين Masserman & B alken ١٩٣٨، ص ٨٣).

وفى مجال التشخيص الفارق Differential Diagnosis ظهرت مجموعة كبيرة من البحوث. استخدمت اختبار تفهم الموضوع فى التمييز بين فئات كLINIكية مختلفة فلقد استخدم «كوتاش» ١٥ صورة من اختبار تفهم الموضوع T.A.T. (هى العشرة الأولى وخمسا انتقاها من العشرة الثانية) على ٦٠ مفحوصا ممن يتصفون بالشخصية السيكوباتية والضعف العقلى فى نفس الوقت، وانتهى الى النتائج التالية :

١ - أن اختبار تفهم الموضوع من أنسب الأدوات - أن لم يكن أنسبها على الاطلاق - لدراسة مثل هذه الموضوعات.

٢ - أن ضعاف العقول يعانون من الصراعات النفسية الداخلية ، وذلك على العكس مما قد يظن البعض .

٣ - لكل صورة من صور الاختبار قدرتها على استثارة نفس الاستجابات من الغموض .

٤ - أن أكثر الاستجابات أو المحاور التفصيلية التي وردت في قصص مفحوصية هي كما يلي مرتبة تنازليا من حيث كثرة التواتر .

القلق من الانفصال عن الأسرة - الوصف - الطروح الى المستقبل - الصراع الداخلي - مشاعر الائم - الموت - الاكتئاب - العدوان - الشبقية - الانتحار .

٥ - بلغ عدد الاستجابات التي لم تكن تعدو وصف الصورة دون الاشارة الى أى نوع من أنواع الصراع الداخلي ١٨٧ استجابة ، ويتخذ كوتاش من هذا دليلا على قيمة الاختبار . بعد أن تبين أن هذه الاستجابات لم تقتصر على صورة واحدة أو عند محدود من الصور ، وأن المفحوصين كانوا يستجيبون بمجرد الوصف لثلاث عشر صورة من بين الخمسة عشر التي استخدمها . ومعنى هذا أن الذى يعلى على المفحوص أن يستجيب للصورة استجابة وصفية لا يمكن أن يكون ما تمتاز به هذه الصورة من خصائص موضوعية والا لاستجاب لها جميع المفحوصين بمجرد الوصف الموضوعى ، وإنما الذى يحدد ذلك هو ما يتم من تفاعل بين المفحوص والصورة .

٦ - أمكن ترتيب الصور التي استخدمها كوتاش من حيث قدرتها على استثارة الاستجابات فى نفس المفحوصين على النحو التالى :

٤ - ١٠ - ٣ - ٨ - ٢ - ١ - ١٤ - ١٥ . (كوتاش Kutash ١٩٤٣ ، ص ٣١٩ - ٣٣٠) .

ومن الواضح أن كوتاش قد اهتم بالدرجة الأولى بالمحتوى الظاهر للاختبار وتكرار الاستجابات ، وكان يهدف الى التوصل الى علامات مميزة لهذه الفئة من المرضى ، ولم يكن يسعى الى التشخيص بمعناه العلمى ولقد

جمع «لندزى» و «برادفورد» و «تجيسى» Lindzey & Bradforde and Tej- jessy (١٩٥٩) فى شكل قاموس استنتاجات الكلينيكيين الذين قاموا بدراسة العلامات المميزة لقصص اختبار تفهم الموضوع، الخاصة بمجموعات مختلفة من المرضى. ويرى «هاريسون» أن هذه الاستنتاجات تمثل آراء غير ملزمة، ومن المحتمل أن تكون متأثرة بتحريفات ادراكية، وبأخطاء فى اختيار العينة، فهى لا ينبغي اعتبارها أكثر من كونها مجرد مصدر قيم للفروض، وذلك للتنبؤيات منها تجريبيا. وأضاف «هاريسون» أن هذه الاستنتاجات عندما كانت تتعرض بين الحين والحين لعملية الاختبار-Test ing فإن هذه الافتراضات كانت غالبا لا تتحقق، (هاريسون Harrison ، ١٩٦٥، ص ٥٨١).

أما كارليل Carlile (١٩٥٢) فقد قام بتحليل الحاجات - الضغوط فى قصص المراهقات السويات والمراهقات العصائيات. ووجد اختلافات طفيفة بينهما.

وثمة أبحاث أخرى قد أوضحت الاختلافات بين استجابات الاسوياء واستجابات مجموعات مختلفة منه العصائيين والذهانيين على لوحات الاختبار مثل دراسة دانا Dana (١٩٥٦) وايرون Eron (١٩٥٠) وسنجر Singer (١٩٥٤) ودراسة وينتورث Wontworth (١٩٥٠) التى أوضح فيها مرضى الصرع تظهر فى قصصهم سمات مميزة بارزة، كما استطاع لندزى واخرون Lindezy et al. (١٩٥٨) من خلال التقييم الشامل لقصص الاختبار أن يميز بين ذوى الجنسية المثلية وبين ذوى الجنسية الغيرية، بدرجة من الدقة تصل الى ٩٥٪.

كما قام دافيسون Davison (١٩٥٣) باستخدام الاختبار فى مقارنة ٦٠ من المرضى بالمستشفيات الذين يمثلون مجموعات عصائية مختلفة. وتوصل من خلال مقارنة قصص المفحوصين الى أن مرضى الاكتئاب

يسردون قصصا تشتمل على نزعات عدوانية وعلى علاقات شخصية تنسم بتناقض المشاعر، أكثر من بقية المجموعات الأخرى من المرضى، وأن مرضى «الهيبفريزيا Hebephrenia» يعطون أكثر من غيرهم قصصا ذات نهايات غير محددة، وتشتمل على علاقات شخصية قليلة نسبيا.

وقام سيلفر Silver (١٩٦٢) بمقارنة قصص اختبار تفهم الموضوع لمجموعات من العصائيين، ومجموعات ضابطة من الأسوياء. وقد أعطى العصائيون قصصا قصيرة، ومليلة بموضوعات جنسية صريحة، وخالية من الطموح والانجاز ومشاعر الذنب.

ومن الواضح أن هذه الدراسات على تعددها لم تخرج عن كونها دراسات مقارنة تسمى إلى التمييز بين فئة وأخرى من العصائيين أو الذهانين أو تهدف إلى استخراج علامات مميزة لاستجابات كل فئة من هذه الفئات. وصولا إلى معايير ثابتة يتم الرجوع إليها، فهي بذلك تقم على الاختبار مفاهيم القياس النفسي (السيكومتري).

ولم تكن الدراسات العربية التي استخدمت هذا الاختبار مختلفة في ذلك عن الدراسات الأجنبية، باستثناء دراسة فرج أحمد فرج (١٩٦٥) غير أنها اقتصرت كلها على التمييز بين الجانحين وغير الجانحين فقد قام حمزة Hamza (١٩٥٣) بتطبيق بطاقات الاختبار على ثمانين حدثا جانحا، تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة وكذلك على مجموعة ضابطة من الأسوياء تتكون من ثمانين ولدا اختيروا من بين المترددين على الأندية والساحات الشعبية. ومن ينتمون إلى عائلات من نفس المستوى، وقد قام الباحث بتحليل القصص وتصنيف نتائج التحليل إلى فئتين رئيسيتين: القوى الصادرة من بطل القصة، والقوى الصادرة من البيئة أو كما يسميها موراي Murray، «الضغوط».

وقد اشتملت الفئة الأولى على عشر متغيرات مثل: الانجاز والعدوان

والسيطرة الخ. واشتملت الفلة الثانية على ثمانية متغيرات العدوان والسيطرة ... الخ. وقد عرف الباحث هذه المتغيرات.

٢- اختبار تفهم الموضوع للمستنين S.A.T.

نشر بللاك Bellak فى عام ١٩٤٩ اختبار تفهم الموضوع للأطفال (C.A.T.) وكان هذا امتدادا لاختبار تفهم الموضوع ويرى بللاك أن روح العصر قد اقتضت بطبيعة الحال أن نواجه اهتمامنا صوب ابتكار امتداد لفنية تتجاوز العينات الحالية وفقا لمدى تفهم الموضوع وهى الفنية التى ثبتت نفعها العميم بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع T.A.T. واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. بحيث يمكن تطبيق هذه الفنية على مشكلات جيل المستنين كذلك. وبذلك نكون قد حصلنا على فنيات تغطى على وجه التقريب كل مراحل الحياة.

ومعروف أنه يوجد فى الوقت الحاضر أكثر من ٢٠ مليون أمريكى، أى ١٠ ٪ من تعداد السكان فى الولايات المتحدة فوق سن الخامسة والسنتين ، كما أن نسبتهم المئوية سوف تزداد بصورة مضطربة وذلك بحسب التوقعات الديمغرافية البسيطة.

ومن ثم فإن مشكلات المستنين عديدة، كما يصفها سلوات Sloate على سبيل المثال وكما وردت فى عرض شامل نشرته الجمعية النفسية الأمريكية. **طبيعة وهدف الاختبار:**

من المعروف أن مشكلات المستنين غالبا ما تتركز حول الشعور بالوحدة والاحساس بعدم النفع والتعرض للمرض والعجز، والتقدير المنخفض لقيمة الذات وليس من المحتم أن يستمر الموقف عليه هذا النحو.

ويقول بللاك : نحن لم نتمكن من التوصل الى صيغة مثالية عندما كرسنا جهودنا من أجل تقديم مثيرات Stimuli تساعدنا فى الحصول على صورة تعكس تفهم مشكلات الشيخوخة، فكان علينا أن نصمم صورا غامضة الى

الدرجة التي تكشف عن التفاوت الفردي الفسيح وفي الوقت نفسه نقوم بعمل مرآة تعكس المواقف والمشكلات القائمة حالياً والتي يرى المستوى أنها تفيدهم في الوقت الحاضر.

بنية اختيار تضم الموضوع للمسنين :

كان علينا فيما يتعلق باختيار تفهم الموضوع للمسنين أن نبدأ ببعض أفكار عملية بخصوص تلك الموضوعات التي أردنا أن نبرز أهميتها. وإذا ما نحينا الخبرة الكلينيكية جانباً، فإن الموضوعات التي تمت مناقشتها في دراسات علم الشيخوخة كان يبدو أنها وثيقة الصلة بهذا المجال.

وكنا نهدف إلى تصميم صور يمكن أن تثير موضوعات كنا قد تعلمنا من خبرتنا في عياداتنا الخاصة وغيرها من المجالات العلاجية أنها ذات دلالة خاصة بالنسبة للمسنين. ورسمت سونيا سوريل بلاك Sonya Sorel Bellak سلسلة متتالية مكونة من ٤٤ صورة تم تصويرها «فوتوساتيا» ثم قدمتها إلى عينات تم تحديدها على أساس اختلاف فئات المسنين فبعضهم كان يعمل ، وبعضهم كان متقاعداً، وكان البعض الآخر في مؤسسات لرعاية المسنين، أما البعض الآخر فكان يعيش في بيوتهم ... الخ.

وطوال مرحلة جمع القصص (والتي تم تسجيل معظمها على أشرطة التسجيل). أصبح من الواضح أن بعض الصور نادراً ما كان يساعد المبحوث على سرد قصص جيدة بينما حفزت صور آخر المبحوثين على سرد قصص محدودة جداً من حيث التجايب. وتم رفض أو تعديل ٣٠ صورة من ٤٤ صورة حتى توصلنا في النهاية إلى المجموعة الراهنة المكونة من ١٦ صورة.

وأثبت التشخيص الكلينيكي فشل بعض الصور في أحداث الجذب المنشود وذلك بسبب الغموض غير الكافي بالإضافة إلى انعدام الاهتمام بموضوع معين (من جانب المفحوصين) وللغربة الشديدة فقد اندرجت تحت الفئة

الثانية صورة عائلة فى حالة حداد تظهر خلف صندوق النعش فى دار للمأتم وقد يعد انعدام القصص ذات المحتوى الدسم من حيث الأفكار كاستجابة لهذه الصورة متسقاً مع الانطباع للكلينيكى الشائع الذى مؤاده أن المسنين يميلون الى أن يكونوا واقعيين جداً فيما يتعلق بالموت أو ببساطة - أنهم يتجنبون أى شئ يرتبط به .

وفى بعض الأحوال الأخرى فقد أعيد رسم الصور أو حذفها تماماً لغشها فى أحداث النتائج المتوقعة . واعتقدنا فى تلك المرحلة أن مشكلة التحكم الحركى وفقدانه تمثل مشكلة بالغة الخطورة بالنسبة للمسنين .

وكان أن قدمنا صورة شخص ممن يقع منه أحد عكازيه، متوقعين استخلاص مثل هذه الموضوعات ولكننا وجدنا أن الاستجابة كانت ضئيلة، فالقصص لم تبد أى محاولة خاصة بقصد تناول فقدان التحكم الحركى أو الخوف من فقدانه، وبصفة عامة فأنها لم تثر اهتماماً كبيراً من حيث طول القصص أو حيوية الموضوعات .

وحاولنا تناول هذه المشكلة بتقديم صورة أخرى: صورة شخص ممن يقف عند الأفريز (الرصيف) بينما يجرى ولد صغير عبر الشارع الذى يعج بعربات النقل والسيارات . واعتقدنا أن موقفاً شائعاً ومألوفاً فى المدن يمكن أن يقدم لنا انعكاسات من الممكن تعميمها فيما يتعلق بفقدان السرعة والرشاقة (خفة الحركة)، وبالتالي الاخطار الناجمة عن ذلك بالنسبة للمسنين . وكان يبدو من المحتمل أن تسفر عن أبرز سمات فردية مختلفة من قبيل : الغضب، والاشفاق على الذات، والتكيف، والخوف من الاصابة، والانسحاب، وحسد الصغار . وبالرغم من هذا فإنه حتى بعد اعادة رسم الصورة مرتين لابرز المشكلة، فإن معظم الاستجابات، بكل بساطة تناولت الولد ولم تمس مشكلة عبور الشارع على الاطلاق . وحتى بعد حذف الولد من الصورة فإنه لم ترد قصة واحدة تعبر عن الاهتمام بمشكلة المرور، ولذا حذفنا هذه الصورة من سلسلة الصور .

وعرضت صورة أخرى تبين مكان دفع ثمن الحاجات في «سوبر ماركت» بقصد استنهاض استجابات مرتبطة بالاهتمامات الاقتصادية (التي يعتقد أنها من الممكن أن تكون مصدر قلق شائع بين المسنين، ومن الممكن أن تعكس ضرورب قلق فردى، بل غير عقلاني أكثر من الاهتمامات العادية) ولكننا وجدنا أن هذه الصورة أيضا غير مثمرة، فحذفت هي الأخرى.

وتقرر أن تكون الشخصيات التي تظهر في الصورة غامضة من حيث الجنس، وصممت اللوحات في أحجام (مقاسات) أكبر قليلا من لوحات اختبار تفهم الموضوع للأطفال CAT واختبار تفهم الموضوع TAT واضعين في اعتبارنا أن مشكلة ضعف الإبصار مشكلة شائعة بين المسنين.

وقد شكل الجو النفسي الذي يسود الصور مشكلة خاصة، فهذه الصور لمثيرات يتم تصميمها من أجل التوصل الى معرفة مشكلات نفسية ممكنة. وعلى أساس هذا التعريف فإنه ليس من المتوقع أن تفيض هذه الصور بالسرور والبهجة، كما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع T.A.T. واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. الى حد ما فهما ليسا اختبارين مبهجين. وقد بذلت بعض المحاولات بقصد عدم اخراج الاختبار وصوره في إطار كتيب أو عبوس تماما حتى لا يثبط من عزيمته المفحوصين الى الحد الذي يلطم يجلبون مثل هذه المهمة.

وقد أولينا قدرا كبيرا من الاهتمام لمحاولة جعل خلفيات الصور مناسبة لمواقف حياة شخصية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة تضم أيا جنسيات مختلفة.

أن أى شخص كانت له معاملات مع المسنين على وجه الإطلاق يكون قد عاش الحقيقة التي مؤداها أن أى شخص يبلغ من العمر ثمانين عاما يغلب عليه أن يتحدث عن شخص آخر في نفس العمر بقوله: «ذلك الرجل العجوز» أو تلك المرأة العجوز، وفي درجة معينة من انكار المرء لعمره، تبدو شائعة

جدا، ومن وجهة النظر هذه فإن مقاومة هذا التوافق مع شخصيات طاعة في السن بطريقة واضحة في الصور تقول أن مقاومة هذا التوافق تبدو وكأنها أمر يكاد يستحيل تحاشيه (حسبنا أن نتذكر في هذا المقام التعديل الذي أدخله طومسون Thompson على اختبار تفهم الموضوع T.A.T. للسود والذي لاقى منهم - وقت نشره - اقبالا أقل من الاختبار غير المعدل) .

تطبيق الضئيلة :

يعد اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T. فنية تسهم في استخدامات عديدة مختلفة ومن ثم فإن كفاءة الذين يطبقون هذه الفنية (وهؤلاء الذين يقومون بتأويلها) تتوقف على الغرض المنشود من أجله يستخدم هذا الاختبار . فإذا رغب ممارس عام (طبيب غير متخصص) أو أخصائي اجتماعي بدون أى تدريب خاص في مجال الطب النفسى أو العلاج النفسى . نقول إذا رغب هذا أو ذلك في إثراء قدرته العادية على الاستجواب بالحصول على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اضافية على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اضافية على المستوى الشعورى فحسب فليس من المطلوب الحصول على المزيد من المؤهلات لتطبيق الاختبار أو تأويل نتائجها . ويعنى هذا أنه فيما يتعلق بتطبيق الاختبار لا يلزم أن يتمتع القائم به على أكثر من الحصافة الكلينيكية العادية التى تعنى تقدم الصور بلقاءة ومع الكلمات التى توصى باستخدامها هنا .

وتشمل العوامل العامة مراعاة نهضة مقعد مريح للمريض، وخلق جو نفسى يتسم بالود، كما يلزم ابداء بعض الاهتمام الانسانى العادى بالمريض . وهما كانت الظروف فإن هذا يجب ألا ينطوى على اتجاه مفرط فى التعاطف قد ينال من مشاعر المريض . من قبيل الاشارة اليه بكلمات مثل «بابا، أو (أى حالة المريضات) «يا جدتى» . وقد يدعى المرضى المسنون أنهم منكون للغاية أو أنهم غير يقظين بدرجة كافية، أو أنهم لا يستطيعون الرؤية

بطريقة جيدة (قد يكون هذا صحيحا، ومن ناحية أخرى قد يتضح أن هذا غير صحيح، فأحيانا ما يثبت لنا أنهم تمكنوا من رؤية أشياء صغيرة، بينما لم يروا أشياء كبيرة على الإطلاق).

وبالفعل فإن مدة تركيز الاندباء بالنسبة للمسنين تعد محدودة، وغالبا ما يعيلون الى التفكير الحمى (غير المجرد) بدرجة تزيد عما هو الحال بالنسبة للراشدين الذين يصغرونهم فى السن. كما أنهم يفتقرون الى القدرة على التمايز، الأمر الذى يتبدى فى تفسيرهم لمحتوى الصور بالإشارة الى أنفسهم. وبعد التحول عن المثير، أكثر شيوعا فى هذه الفئة من العمر وقد يلزم أن تتم محاولات إعادة انتباههم الى الصورة المثير برفق مع الاحتفاظ بسجل لتصرفات التلقائية التى تصدر عنهم أثناء ذلك. وقد يكون من الضرورى أو الملائم أن يتخلل سرد المريض للقصاص تناول بعض الماء بين الحين والآخر.

وكما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. واختبار تفهم الموضوع T.A.T. فإننا بعد أن ننتهى من تقديم الصور قد نعود ونسأل أسئلة محددة عن بعض جذبات استجابات المريض.

التعليمات :

(أ) يجب ألا تستغرق كل مقابلة أكثر من نصف ساعة على أكثر تقدير، وذلك تبعا لمدى استجابة المفحوص أو سرعة احساسه (أو احساسها) بالاجهاد. ويلزم ألا نسمع بأكثر من خمس دقائق لكل صورة الا اذا اتسمت الاستجابات بالرفض المتكرر ازاء الصورة - المثير، وفى هذه الحالة يلزم اعطاء الحالة المزيد من الوقت عندما يكون راغبا فى التحدث عن صورة أخرى. وإذا لم يحط المريض أى استجابة لصورة - مثير بعينها فقل : «ربما نعود الى هذه الصورة مرة أخرى».

(ب) احتفظ بالميكروفون بعيدا عن متناول المفحوص وذلك باستخدام

مسند الميكروفون (فى حالة تسجيل القصص تسجيلا صوتيا فانه يلزم أن يتم هذا بعد استئذان المريض وموافقته).

(ج) بالرغم من أن اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T. يتكون من ستة عشر صورة. فانه ليس هناك حاجة الى استخدام كل هذه الصور عند تطبيق الاختبار. وخاصة اذا كان من المحتمل أن يتعرض المفحوص للانهاك بسرعة أو اذا كانت قدرته على التركيز محدودة من حيث المدة. واستنادا الى الخبرة المستمدة من المعطيات الكليديكية فان للباحث حرية اختيار تلك الصور التى يعتقد انها يمكن أن تسهل أكثر من غيرها - فهم وتوضيح المشكلات التى يتناولها.

وفى هذه الحالة فانه من المفيد أيضا أن نلتقى الصور ونقدمها بالترتيب التصاعدى الذى رتب عليه (صورة رقم ٥ ثم رقم ٧، ٨، ٩ مثلا) وأن نسجل بوضوح الصور التى تم استخدامها واذا لم يشعر المفحوص بالاجهاد فى نهاية سلسلة هذه الصور، وشعرنا بأنه من المفيد لنا أن نحصل على المزيد من المعلومات فحينئذ يمكننا أن نعرض المزيد من الصور.

وقد تركنا معظم صور اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T. غامضة فيما يتعلق بجنس الشخصيات التى تظهر فيها. ومع ذلك فحتى صورتان اللتان تصوران بوضوح شخصيتين يتم التوحد معهما على أساس أنهما لإناث، والصورة التى يتم التطابق فيها مع الشخص الذى يظهر على أنه ذكر، نقول أنه حتى هذه الصور يمن تقديمها للمفحوص من الجنسين ورغم أن التوحد مع شخصيات من نفس الجنس قد لا يكون بمثل وضوح التوحد مع شخصيات غامضة (غير محددة الجنس) فان المفحوص قد يكون أكثر استعدادا لامعان التفكير فى مشكلة عميقة الجذور. أن الميل لاعزاء المشكلات الى موضوعات غير شخصيات التوحد المباشرة هو ما تحدث عنه موراي Murray وأسماء حاجات الموضوع، أى حاجات المفحوص التى يعزوها -

من خلال التوحيد الى موضوعات أخرى. وقد كشف هذا عن أن هذه الحاجات (المشكلات) غالبا ما تكون من النوع الذى يعتبره المفحوص غير مقبول أو محتمل على الاطلاق، ومن ثم فانه يميل إلى أبعاده عن نفسه خطوة أخرى بالقدر الذى يسمح بالتعبير عن هذه الحاجات أو المشكلات لأنها تبدو بعيدة عنه أكثر مما هو الحال بالنسبة للتطابق الواضح مع الشخصيات محددة الجنس.

وترتبط هذه النقطة ارتباطا وثيقا بالصورة رقم ١٦ والتي توجد بخصوصها تعليمات خاصة عند تقديم هذه الصورة الأخيرة، ويجب على القائم بتطبيق الاختبار أن يقول : «هذه صورة لشخص نائم يحلم». أخبرنى بشئ من التفصيل عما عسى أن يكون موضوع الحلم، وأجعل الحلم نابضا بالحياة قدر الامكان. وبالرغم من أنها صورة لامرأة، إلا أنها يجب أن تستخلص من الرجال معلومات مفيدة جدا من المحتمل أن تكون مادة لا تعرض للكثير من رقابة الذات.

(د) احتفظ بجميع الصور مقلوبة قبل وبعد عرضها. أبعد الصور عن متناول المفحوص حتى تجد أنك مستعد لعرض الصورة التالية. اعط المفحوص الصورة واعرضها عليه. ضع الصورة التالية على الصورة التي تم عرضها. ثم أبعد الصورة السابقة برفق وضعها جانبا إذا اقتضى الأمر ذلك.

وصف الصور ووصف للاستجابات الاعتيادية :

تم تصميم الصور - كما أوضحنا من قبل - انعكس مشاعر المسنين وأفكارهم ونبدأ عند عرضها بصورة خفيفة الوقع بعض الشئ. تعقبها صورة ترتبط بمشكلة محسوسة ذات طابع اقتصادى، ويسبب واقعيتها الملموسة مثل خفة وقع الصورة الأولى، فانها تسهل من قيام المفحوص بهذه المعمة وغالبا ما ينظر الى الصورة رقم ٣ على أنها صورة سارة تماما. وبالرغم من أن هناك سببا واضحا يفسر ترتيبنا للصور بهذه الطريقة، فان كل شخص يقوم

على تطبيق الاختبار حرية استخدام حصافته الخاصة عند تطبيق الاختبار وذلك بأن يبدأ بالصورة رقم ٣ التي تشع سعادة على سبيل المثال وأن يعقب هذا بالمشهد السعيد فى الصورة رقم ١٥ بقصد تشجيع شخص غير سعيد .
معطيات تتعلق باختبار تفهم الموضوع للمستين :

يُدرج اختبار تفهم الموضوع للمستين S.A.T. وفقا للتقاليد المتبعة - تحت فئة الفنيات الاسقاطية - هناك مثير نقدمه الى مبحوث أو مبحوثة، ويتم تمحيص الاستجابات التي تتخذ صورة قصص أو كلمات أو سلوك عياني بقصد الكشف عما يريد التوصل إلى معرفته عن ذلك المبحوث أو تلك المبحوثة .

وفى عام ١٩٥٠ أدخل بيلاك Bellak دراسة الدفاعات فى الفنيات الاسقاطية وتوسع فى تطبيق سيكولوجية الأنا على هذه الفنيات فى بحث نشره عام ١٩٥٤ كما أدخل - اضافات أثرت هذا المفهوم فى المجلد الذى كتبه عن اختبار الادراك الارتباطى T.A.T. واختبار الادراك الارتباطى للأطفال .

أن الأسلوب المعرفى Cognitive style هو المصطلح المستخدم بصورة عامة الآن والذي يضم جملة الاستجابات التى نتوقعها الى حد ما فى المراجع سالفة الذكر ويقدر ما ندرس كل شخص على أنه فرد فان طرق الدراسة المركزة للخصائص المميزة لكل حالة فردية بعيدها والتي تتناول موقفا مثيرا بعينه نقول أن طرق الدراسة هذه تؤثر على العملية Process التى نضطلع بدراستها . ولهذا السبب فان مصطلح هيرمان رورشاخ Herman Rorschach . للاستقصاء الذى يركز على دراسة بقع الحبر قد أعطى اسم «تجربة» ولا يزال هذا المصطلح أفضل مصطلح ممكن ، كما أنه يفضل على مصطلح «اختبار» بدلالاته المعيارية فى علم النفس الأمريكى . ولهذا السبب فقد جاء تفصيلنا للتسمية «فنية» تفهم الموضوع ويصدق هذا أيضا على اختبار

تفهم الموضوع T.A.T. واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. اننا نتناول الجشططت الفريد لعمليات التفكير والبنية والمضمون في استجابات اناس اخرين بقدر ما يكون الاقدراب من معايير معينة مفيدة يوصى باستخدامها. ان ما نشرته الجمعية النفسية الأمريكية عن معايير لاختبارات يقدم الكثير من التفاصيل عن هذه النقاط .

ما هي المعطيات الأساسية التي يجب توافرها في فنية مثل فنية تفهم الموضوع للمستين؟

١ - التأكد النسبي من أن الناس سوف يقومون بالفعل بسرد قصص ذات طول ومحتوى ذى مغزى بدرجة مقبولة . وفى الحالات الراهنة فان هذا يعنى أن الصور يجب أن تستخلص قصصا تكشف عن شئ ما فيما يتعلق بشخصيات ومشكلات الناس الذين يندرجون تحت فئة العمر المحددة للدراسة . أى من هم فوق سن الخمسة والستين .

ويفضل اجرائنا هذا حيث بدأنا بصفة مبدئية بعدد كبير من الصور واكتشفنا عقم بعضها فقد حققنا شيئا يماثل اثبات عدم جدوى الافتراض العلمى: فكان من الضروري حذف بعض الصور (٨ صور من مجموع ٤٤ صورة بدأنا بها) وذلك لأن القصص كانت قصيرة وتافهة أو لأنها لم تعكس المشكلات التى كنا نهدف الى لقاء الضوء عليها وابرازها .

٢ - يبدو أن طول القصص فيما يتعلق بالصور نفسها قد كشف عن علاقة ارتباطية قوية لمؤشر درجة الغموض Ambiguity index بسبب رأى بولا Prola (١٢) وهكنا ثبت أن هذا يعد مقياسا ومؤشرا لمدى فائدة أى صورة بالرجوع الى هذا المعيار المقبول بصورة عامة .

٣ - ان وصف الموضوعات ودراسة معدل تواترها يعد وسيلة أخرى نفى بهذه الحاجة وتوجد وسيلة أخرى هى الصدق الظاهرى Face validity القائم على الاتساق مع المعلومات الكلينيكية ، أسبابها بصورة متسقة داخليا، فحتى

بالرغم من أن الصدق الظاهري لا يحظى بمكانة كبيرة في اختبارات المهارة والذكاء، فإن الاتساق الداخلى مع مجموعات المعطيات الدينامية ومعطيات الواقع العياني التى نحصل عليها من المقابلات الشخصية وتاريخ الحالة نقول ان كل هذا يعطى الصدق الظاهري قيمة أعظم فى الحالة الراهنة .

دراستان استطلاعتان تستندان الى تفهم الموضوع للمستين :

كتبت نانسى ألنوبللو Nancy Altobello رسالة علمية قامت فيها بدراسة الأمل واليأس باستخدام فنية الادراك الارتباطى للمسنين SAT وأسفرت الدراسة عن نتائج شيقة تتناقض مع الافتراضات العلمية التى قدمتها نيوجارتن Neugarten عام (١٩٦٨) عن عدم الاندماج (الاجتماعى) وتؤيد دراستها اللاحقة التى قامت بها فى ١٩٧٢ والتى ذهبت الى أن المسنين سيختارون الاندماج الشخصى مع من حولهم إذا ما توافرت وتهيأت لهم بيئة اجتماعية مساندة بدرجة نسبية .

ان كملجز وهنرى Cummings & Henry هما اللذان توصلا أصلا الى نظرية الانفكاك أو الاندماج التى قامت نيوجارتن Neugarten بتحميلها وتقديمها فيما بعد .

كانت نيوجارتن ترى فى بداية الأمر أن المسنين يعانون انخفاضاً فى الاندماج الانفعالى خلال عملية الشيخوخة، وبالتالى ينسحبون من تلك الأنشطة التى كانت من خصائص حياتهم من قبل . وكان هؤلاء الأشخاص غير المندمجين - كما افترضت نيوجارتن - يتمتعون باحساس نفسى بالرفاهية والرضا بالحياة . وبالرغم من ذلك فقد وجدت نيوجارتن فى دراسة لاحقة، أن هؤلاء الاشخاص المسنين الذين كانوا نشطين اجتماعيا ومندمجين هم الذين احتفظوا بدرجة عالية من الرضا بالحياة أكثر من غير المندمجين .

ولم يقتصر هدف نانسى ألنوبللو nancy Altobello على اختبار الفروض

العلمية القائلة بأن المسنين يعبرون عن قدر أكبر من معاناة اليأس وشبح الموت والاحساس بالمناضلة مما تعبر عنه مجموعة ضابطة من الطلاب، تقول أنها لم تهدف إلى هذا فحسب وإنما كانت تهدف أيضا إلى معرفة مدى صدق نظرية عدم الاندماج. وحاولت نانسي تقييم الاندماج على أساس عدد الكلمات، وتوصلت إلى تقييمات لدرجة الاندماج، وقارنت ضروب الأمل واليأس التي كان يعيشها المسنون بالقياس إلى من هم في سن الشباب، وبالإضافة إلى كل هذا فقد قارنت أيضا فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT باختبار تفهم الموضوع TAT واستخدمت بالنسبة للمسنين ثلاث من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشرين لوحة من لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT كان من ضمنها لوحات تم تعديلها أو حذفها من سلسلة اللوحات الحالية. وقد أعطى المفحوصين الأصغر سنا من المجموعة السابقة نفس مجموعة لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين بنفس الطريقة ولكنهم لم يعطوا لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT بسبب ضيق الوقت. وتم تقييم كل قصة على أساس أنواع النشاط ودرجة الاندماج بين الشخص والموضوعات التي تدور حول اليأس، والذئب الجعش والجمالية للاستجابات. وعدد الكلمات وتم فحص كل فئة من فئات الدرجات المعطاة على أساس العمر، والفروق الجنسية، والاختلافات القائمة بين فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT واختبار تفهم الموضوع TAT.

وفيما يتعلق بالفئات الفرعية الخمس للانشطة وهي : الانخراط في أحلام اليقظة والروتين اليومي، والملبية، والصراع، والانتمائية Belongingness فلم تكن هناك أية فروق جنسية بين المبحوثين سواء في مجموعة المسنين أو في مجموعة الطلاب. ومن الملفت للنظر حقا أن نجد أن الأنشطة الأساسية للطلاب كانت هي نفس الأنشطة بالنسبة للمسنين، باستثناء الروتين اليومي الذي كان أعلى بدرجة طفيفة بالنسبة للطلاب.

أما فيما يتعلق بالفئات الفرعية الخمس التي تندرج تحت الأمل بالنسبة

لغنية تفهم الموضوع للمسنين وهى : السعادة . التناؤل، والجهود الرامية الى الحفاظ على الذات والقرب ذات المعنى والدلالة الايجابية، والاهتمام بالناس فم يكن هناك فارق بين فئات العمر المختلفة .

ولم تكشف درجات الاندماج الاجتماعى عن أى فروق بين الطلاب والمسنين ويبدو أن الرجال فى كلتا المجموعتين أحرزوا درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعى المعتدل، بينما أحرزت النساء فى كلتا المجموعتين درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعى المنخفض ووفقا للنتائج التى توصلت اليها Prola فان فئات عدد الكلمات والاندماج يبدو أنها مرتبطة ببعضها البعض ويميل المبحوثين ذو العدد الأعلى للكلمات الى احرار درجات أعلى بالنسبة للمستوى العالمى من الاندماج .

وفيما يتعلق باللوحات الثلاث لاختبار تفهم الموضوع TAT التى تم استخدامها لمعرفة ما سوف نستخلصه من الصور التى تبين أناسا أصغر سنا فان الأنشطة التى تم تسجيلها كانت مستقة مع نتائج فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT حيث أظهرت ترتيبا متشابها بالنسبة للانتمائية - Belongingness والروتين اليومى . والسلبية، وبالرغم من أن عددا قليلا للغاية من لوحات اختبار تفهم الموضوع T.A.T. استخدم للتوصل الى بعض الاستنتاجات فانه مما يعد ذا دلالة هامة أن نجد أن مشيرات مختلفة تماما أسفرت عن مضامين متشابهة من حيث الموضوع المحورى . ولم يكن فى هذه الدراسة ما يساند الافتراض القائل بأن لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT من الممكن أن تستخلص استجابات أكثر عن الأمل وأخرى أقل عن اليأس بالمقياس الى لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT وقد كانت النتائج الاجمالية لاختبار تفهم الموضوع TAT بالفعل باعثة على اليأس أكثر من نظيراتها لغنية تفهم الموضوع للمسنين SAT فلوحات هذه الفنية لم تولد الكتابة القائمة التى كانت متوقعة .

ولم تساند هذه الدراسة التنبؤ الذى مؤداه أن المسنين سيستجيبون بصورة ساحقة بما يصور مشاعرهم واتجاهاتهم ازاء اليأس والموت. فقد كشف لقصص التى استخلصتها فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT عن حنين وشوق للتواد والدشاط عند المسنين. وبالرغم من الخوف من العجز والموت. فان هذه المثيرات استخلصت جذبات من الأمل تشير الى أنه لا يلزم أن تنظر الى المسنين على أنهم مكتوبون وعديموا الأمل، ومعزلون.

ويصفة عامة فان المجموعة الضابطة المكونة من الطلاب لم تختلف كثيرا عن مجموعة المسنين ولكن كانت هناك فروق ملحوظة بين اللجسين.

وقد استخدمت لينيت اكرلى Lynetter Acherly فنية الادراك والارتباط للمسنين بالاضافة الى اختبار الادراك الارتباطى للموضوع TAT واختبار الرورشاخ فى استقصاء تناول المشاغل النفسية - الجنسية للشخص المسن - والآثار المحتملة للشيخوخة على تخيله الجنى.

وذهبت لينيت اكرلى Lynetter Acherly فى افتراضاتها الى أن المسنين يكشفون عن اهتمامهم بالجنس من خلال القصص التى يسردونها عن مثيرات صور، كما ذهبت الى أن اختبار الادراك الارتباطى للموضوع TAT من المحتمل أن يستخلص معدلا أعلى ممن الصور الخيالية الجنسية يفوق ما تستخلصه فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT وذلك بسبب الاتجاهات النمطية الجامدة عن المشاعر الجنسية لدى المسنين. كما ذهبت هذه الافتراضات الى احتمال وجود نسبة أعلى من التخييلات الجنسية لدى المسنين كتعويض عن الاشتياقات الجنسية غير المشبعة، وأن الفروق الفردية يجب أن تنعكس (تتكشف) فى درجات الاستجابة الجنسية للمادة الاسقاطية أنثر مما هو الحال بالنسبة لفروق العمر.

وكانت أعمار المبحوثين الذين تناولتهم لينيت اكرلى Lynette Acherly بالدراسة تمتد من سن الخامسة والستين الى السادسة والثمانين، بمتوسط عمر

٦، ٧٥ عاما وانحراف معيارى قدره ٢,٣. ومن بين الرجال السبع كان اثنان أعزبين ، وثلاثة أرامل، وأثنان حديثى الزواج. ومن بين النساء الثمانية كانت واحدة منهن أنسة، وأربع أرامل، وثلاث حديثات الزواج، وقامت لينيت بدراسة معدل التوتر لسبع موضوعات هى : الاكتئاب والوحدة والمنافسة والخصومة، والعوانية، وتثبيط العزيمة وخيبة الأمل، والأمان والمشاكل الصحية، والحاجة الى الرعاية النفسية Nurturance والائتمانية، والفرجع، والجنسية.

وقد أعطى المبحوثين احدى وعشرين لوحة من لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين وأربع لوحات من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشر لوحات من لوحات الرورشاخ. وقد طبقت فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT أولا على سبع مبحوثين بينما أعطى اختبار الموضوع TAT واختبار الرورشاخ أولا لثمانية مبحوثين آخرين وكان أشد النتائج لغنا للنظر هو أن الجنسية لا تختلف من حياة الناس مهما تقدم بهم العمر فقد جاءت الجنسية فى الترتيب الخامس من حيث الشروع على فنية تفهم الموضوع للمسنين ولكنها (الجنسية) احتلت الترتيب الثانى على اختبار تفهم الموضوع TAT وبصورة عامة فان نصف المبحوثين الذين كانوا يكبرون النصف الآخر سنا أهدوا من الاهتمام الجنسى مثلما أهداه النصف الآخر الأصغر سنا. ولم يوجد أى فارق ذى دلالة بين مستوى الاهتمام الجنسى عند الرجال والنساء بينما كانت هناك فروق فردية ملحوظة.

أولا : الأبحاث الحديثة :

فى عام ١٩٧٩ ابتكر فون وكان Foon and Kahn بجامعة أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية وسيلة لتقييم المسنين على فنية الادراك الارتباطى للمسنين SAT بقصد التمييز بين هؤلاء المسنين المصابين باعاقة انفعالية - ادراكية وهؤلاء المسنين غير المصابين بهذه الاعاقة. استخدمنا طريقة هنرى W.E.Henry (تحليل الاخبولة - نيويورك : وابلى ١٩٦٥) فى

تقدير الدرجات المعطاة على اختبار الاختبار الإدراكي للموضوع TAT والزرعة (الحالة النفسية) التحليلية والعلاقات بين الشخصية، والاعاقة، واستخداماً أربعاً وخمسين مبحوثاً تم تشخيص نصفهم تشخيصاً مستقلاً ثبت منه أنهم معوقون والنصف الآخر ثبت منه أنهم غير معوقين ويصلحون بخلاف ذلك لبعض متغيرات تشمل الجنس. وطبقت معايير فنية الإدراك الارتباطي على المسنين SAT على أربعة أبعاد وتم التوصل إلى أفضل الدرجات Score التي تعتبر نقاطاً فاصلة (بين الفئات المختلفة للمبحوثين) وتم اختيار معايير من عينة مناظرة ومتشابهة بقصد معرفة الفاعلية التمييزية لدرجات معيارية سبق التوصل إليها واستخدامها بصورة راسخة. وقد تم الحصول على معدل تمييز نال عند ٠.١ أو أكثر بالنسبة للأبعاد الأربعة في الاتجاه الذي تنبأنا به. وجاءت أفضل درجة Score تنبؤية مرتبطة بالعلاقات بين الشخصية. بينما كانت الحالة النفسية تمثل أسوأ درجة تنبؤية. وكان يبدو أن هذا الإجراء المتبع عند استخدام فنية الإدراك الارتباطي للمسنين SAT بعد وسيلة فرز فعالة بالنسبة للاعاقة كما أنه ساعد على الحصول على معلومات كلينيكية إضافية مفيدة.

وقد لوحظ أن فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT سهلة التطبيق على المرضى وأنهم يستجيبون لها بصورة مواتية. وبالإضافة إلى هذا فإذا نظرنا أبعد من الخواص الشكلية لتقييم الاستجابات وفقاً للدرجات التي يحصل عليها المرضى، فإن القصص التي يسردها المريض، وتقدم من التوجيهات الكليديكية المفيدة ما يساعد القائم على الاختبار على التعرف على مشكلات أي مريض بعينه. وهكذا فإن عامل الوقت عند تطبيق الاختبار والذي يعد زائداً بالنسبة لأداة (وسيلة) فرز، يتم تعويضه بالمادة الإضافية والعلاقة التي يساعد هذا الإجراء على تلخيصها بين القائم على تطبيق الاختبار والمريض.

وكان يبدو أن لفنية تفهم الموضوع للمسنين مادة - مدير وثيقة الصلة بالنسبة للشخصية والمواقف التي تقدمها الصور.

٤ - اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T.

طبيعة الاختبار والغرض منه : Nature and purpose of the test

إن اختبار تفهم الموضوع للأطفال يعتبر وسيلة اسقاطية أو كما يفضل بيلاك Bellak, L تسميته وسيلة للإدراك الفهمي Appreceptive للبحث في الشخصية وذلك بدراسة المعانى الدينامية للفروق الفردية فى ادراك المثيرات المعيارية Stanard stimuli .

وهذا الاختبار سليل Decendant لاختبار تفهم الموضوع للكبار ولكن لا يقوم مقامه ولا يقع فى مجال المنافسة معه . وقد صمم اختبار تفهم الموضوع لكى يطبق على الاطفال الصغار .

وقد صممت البطاقات لكى تختبر عدة مشاكل خاصة بالاطفال تدور حول مصاعب الاكل بخاصة والمشاكل الغمية بعامة، وكذلك مشاكل التنافس بين الاخوة والأخوات، واستجابات الاطفال حول الموقف الأوديبى والذى يبلغ ذروته فى المشهد الأولى فى تخیلات الأطفال حول رؤيتهم لأبويهم فى الفراش معا ويرتبط بذلك لثارة تخیلات الطفل العدوانية الداخلية والخارجية فيما يتعلق بقبول عالم الكبار وحول خوفه من بقائه وحيدا بالليل وما يرتبط بذلك من احتمال القيام بالاستنماء، وسلوكه فى الذهاب الى المرحاض ومعاملة والديه واستجابته لذلك ويرغب بيلاك من ذلك دراسة بذية الطفل ودفاعاته ودينامياته ومعالجة مشكلاته النامية .

وهذا الاختبار معادل لاختبار تفهم الموضوع للكبار من حيث الاهتمام بالمحتوى الخاص بالاستجابة، ويمثله أيضا فى قدرته فى الكشف عن دينامية العلاقات بين الأشخاص .

ويقول بيلاك أن اختبار تفهم الموضوع للأطفال ذا فائدة اكلينيكية فى تحديد العوامل الدينامية التى تتصل بسلوك الطفل فى الجماعة وفى المدرسة أو فى الحضانة أو اتجاه الأحداث داخل الأسرة .

واختبار C.A.T. يستفيد منه كل من المحلل النفسي والطبيب النفسي والميكولوجي والاختصاصي الاجتماعي والمدرس.

وقد استخدم اختبار C.A.T. بطريقة مباشرة في العلاج كتنكيك لمحب. فبعد أن يعطى الطفل الاستجابات الأساسية قد يرغب المعالج في أن يعيدها مع الطفل على شكل لعب ويقوم بالتأثيرات الملائمة، ويتحرر اختبار C.A.T. من القيود الثقافية طالما أن موضوعات القصة تدور حول بعض الحيوانات مما يجعله أداة صالحة للاستعمال الاكلينيكي والبحوث الخاصة.

(ب) نظرية اختبار تضم الموضوع للأطفال : Theory of the C.A.T.

لقد استخدمت صور الحيوانات في البطاقات الخاصة بالاختبار وذلك لأن الحيوانات تلعب دورا هاما في حياة الطفل. فالحيوانات بالنسبة للطفل يمكن التعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الكبار، ذلك لأن الحيوانات عادة أصغر من الانسان، وهي فريسة الظلم والاضطهاد "Underdogs".

بالاضافة إلى الدور الهام الذي تلعبه الحيوانات في الغويا لدى الأطفال وصور التواجد في أحلام الأطفال، أما على المستوى الشعوري فقد تعتبر الحيوانات أصدقاء الأطفال.

وذلك كله بالاضافة الى أن بدائية الحيوانات من حيث طبيعة دفاعاتها الغمية والشرجية تزيد من التقريب الرمزي للأطفال، ومن وجهة النظر التنكيكية من ناحية الاسقاط في الاختبار.

بامكاننا أن نقول أن الحيوانات توفر نوعا من التخفي للمشاعر السلبية والعنودية الخاصة بالطفل، فنلك المشاعر يمكن اخفاؤها واسقاطها بسهولة على الأسد مثلا بدلا من الأب.

فالطفل يستطيع بسهولة أن يسبب رغبانه غير المقبولة بالتواجد الواضح مع صور الحيوانات.

وقد أوضح رورشاخ Rorschach, H. تجريبيا كيف أن الاشكال الحيوانية ترتفع نسبتها كثيرا وبشكل واضح لدى الأطفال.

ويقول بيلاك Bellak انه يوجد عدد كبير من الدراسات التى تؤيد النظرية القائلة بأن الطفل يتطابق (يتوحد) identify بسهولة كبيرة مع الحيوانات.

فمثلا قد عبر جولد فارب Gold Forb عن اهتمامه بتخيلات الأطفال عن الحيوانات فوجد أن هناك علاقة وثيقة بين الدينامية النفسية للطفل وبين نوع من الحيوان الذى يهيمن Predominated على تخيلات الطفل ويتلخص أيضا اعتقاد كل من بلم وهنت Blum and Hunt فى أن صور الحيوانات تفضل Superiority صور الانسان فى الوحات وقد يرجع ذلك الى أن الطفل قد يكون حبيسا فى المنزل "too closet to Home" وأن الحيوان أكثر قربا للطفل، أو ان استخدام الاشكال الحيوانية تتغلب على مقاومة الطفل. كما يؤكد كل من بيندر وريابورت Bender and rapaport أن هذا المفهوم يعتبر أساس التجريب الاكليينكى.

فقد وجد أومنى Omney أن أكثر من ٧٥ ٪ من الصور التى توجد فى كتب الأطفال تحتوى على أشكال الحيوانات، بينما وجد سيجلمان Spiegel-man وآخرون أن ٥٠ ٪ من صور Figures الحيوانات المنصمة يفضلها الطفل.

(ج) تاريخ الاختبار : History of the C.A.T.

أن الفكرة الأساسية لاختبار C.A.T. قد نتجت بعد نتائج المناقشات بين بيلاك وارنست كيرس Kirs, E. حول المشاكل المتعلقة باختبار تفهم الموضوع للكبار T.A.T.

وقد أوضح كيرس كيف أن الأطفال يتوحدون بسهولة أكثر مع الحيوانات عن الانسان وفى الحقيقة منذ أن قدم فرويد Freud حالة هانز الصغير، الذى لديه فهما من عمر خمس سنوات بعد تفكير استغرق نحو عام، صمم بيلاك اختبارا الذى يصور عدة مواقف أساسية بالنسبة للطفل.

وقد قامت فيولييت Violet Lamont الرسامة المحترفة لرسم الأطفال

برسم ١٨ بطاقة تمثل المواقف الحيوية الخاصة بالاطفال وقد بحث بيلاك بالرسوم الى عدد من علماء النفس المتخصصين فى الاطفال و ببعض معلوماتهم عن المفحوصين .

وقد اختيرت عشر بطاقات على أساس أنها أفضل البطاقات وأثناء الخمسة عشر سنة الأخيرة كان تركيز عديد من الدراسات على المقارنة تتصل بتفضيل الطفل لصور الحيوانات عن صور الانسان، وقد وجد أن للحيوانات تعطى مثيرات أكثر وذات قيمة، لأن هذه الصور قد صممت لتكشف عن دينامية الشخصية لمواقف نوعية محددة .

(د) الاسس التى بنى عليها الاختبار :

يؤلف اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. من عشر لوحات تتمثل فى صور حيوانات ذلك لأن الحيوانات بالنسبة للطفل يمكن أن يتعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الانسان .

ويطلب من الطفل أن يبتدع قصة عن منظر اللوحة وتفهمه أن القصة لا بد وأن تنطوى على ماضى تبيين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن، كما لا بد وأن تنطوى القصة على نهاية توضح ما سئلتهى اليه الاحداث ويعد أن يروى الطفل كل قصص الاختبار يسأل كل طفل لماذا اختار الاسم بالتحديد، وكذلك الاسماء الخاصة بالأماكن .. الخ .

ويرى مخيمر أنه ينبغي أن تكون الاجابة كتابة لما ينطوى عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة .

وأنه ينبغي تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالى للطفل وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليقات المختلفة .

ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نشاط .

ولا بد تفهم الاجابات وتشخيص الحالة أن نطلب الى الشخص الكثير من

المعطيات عن تاريخ حياته . وينبغي أن ننظر الى الاجابات وسلوك الشخص بحسبانها وحدة كلية، (صلاح مخيمر ١٩٦٨ ص ٣٧٨ - ٣٧٩) .

ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص، ويحاول أن يستشف منه ما يحتمل في نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة .

والأساس الذي يقوم عليه هذا الاختير هو أن القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته على أساس نزعتين : الأولى نزعة الناس الى تفسير المواقف الانسانية الغامضة، بما ينفق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلية . والثانية نزعة كثير من كتاب القصص الى أن يعترفوا بطريقة شعورية أو لا شعورية بالكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات . (سيد غنيم وهدي برادة ، ١٩٦٤ ، ص ١٢٦ - ١٢٩)

(و) تطبيق الاختيار : Administration of the C.A.T.

في البداية يقوم الباحث بعمل علاقة حسنة مع الطفل والعلاقة مع الطفل تعتبر أصعب منها لدى البالغ ويقدم الاختبار للطفل كلعبة وليس كاختبار كلما كان ذلك ممكنا .

ويجب أن يوضح للطفل أن هذا الاختبار ليس اختبارا يقصد منه التحدي حيث يواجه الطفل الاستحسان أو عدم الرضا أو القناس أو النشاط التأديبي ... الخ .

وبعبارة أخرى يقوم الباحث بنقل الاتجاهات الايجابية للطفل فليس فقط ان يعمل الباحث على توطيد العلاقة مع الطفل بل ملاحظته أيضا للتأثيرات الأخرى .

وقد وجدت ليليز Lyles ان لاتجاهات الايجابية ، بالمقارنة الى الاتجاهات السلبية أو المحايدة للشخص ، تعمل على زيادة تكيف الطفل وزيادة نشاطاته . بينما الاتجاهات السلبية تعمل على زيادة القلق والعداونية لديه . ومن

تعليمات الاختبار، من الأفضل أن يعطى الطفل الاختبار كلعبة وفيه يطلب من الطفل أن يروي قصة على كل لوحة من لوحات الاختبار، فيروي لماذا يعمل الميسوان الآن وأين هو ذاهب؟ وبعد أن يروي الطفل كل قصص الاختبار، يسأل كل طفل بعناية عن نقاط خاصة مثل : لماذا اختبار هذا الأسم بالتحديد وكذلك الأسماء الخاصة بالأماكن .. الخ .

بعض الدراسات التي استخدمت اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. في التشخيص :

١ - دراسة دى سوسا De Sousa (١٩٥٢) .

كان هدف هذه الدراسة هو التوصل الى الفروق بين استجابات الأطفال المضطربين انفعاليا ولديهم مشكلات سلوكية واستجابات الاطفال الأسوياء . وأوضحت الدراسة أن الاطفال المضطربين انفعاليا تتميز قصصهم بما يأتي :

١ - التوحد مع الصفة التي يرونها عدوانية .

٢ - نظرتهم الى البيئة وكأنها تهددهم .

٣ - ظهور عدائية تجاه الوجه الامومي .

٤ - تكرار المفاهيم التالية في قصص الاطفال المضطربين : العقاب -

العنف - الحوادث - العدوانية - الأصدقاء - الأعداء - الظلم - خيبة الأمل - السرقة) .

٢ - دراسة ماجان وروثمان Magan and Raufman (١٩٥٤) :

تهدف هذه الدراسة الى دراسة العلاقات الممكنة بين الاضطرابات الوظيفية في النطق والمشكلات الانفعالية . أعطى أطفال الصف الأول اختبار وتمت مقارنة الأطفال الذين لديهم مشكلات في النطق بالأطفال ذوي النطق السليم .

وأوضحت الدراسة أن المجموعة المضطربة تتميز قصصهم بما يأتي :

- ١ - قلة الكلمات في القصة .
- ٢ - استجابات أكثر دلالة على العدوانية الفمية .
- ٣ - عداء الوالدين الموجه نحو الطفل .

٤- دراسة روز - بينرجى Rose Penejee (١٩٦٩) :

تشمل تلك الدراسة تقريراً عن بنية الشخصية لبعض الأطفال المعوقين فيزيائياً المقيمين في المؤسسات باستخدام اختبار تفهم الموضوع للأطفال .

وأوضحت الدراسة أن الأطفال المعوقين فيزيائياً تتميز قصصهم بما يلي :

- ١ - النفور من المدرسة .
- ٢ - صعوبة الرضا بالطعام .
- ٣ - الجبن .
- ٤ - صعوبة النطق .
- ٥ - القلق .
- ٦ - الأنانية والميل إلى الأدخار .
- ٧ - فقدان الحب من الوالدين .
- ٨ - حفزات الشهوة الذاتية المكبوتة .
- ٩ - الصراعات دخل الأنا العليا .
- ١٠ - الحاجة إلى النشاط والحاجة إلى العدوان والقلق تجاه الأذى الفيزيائي .

٥- اختبار بقع الحبر (هرمان رورشاخ) Rorschach, H.,

نبذة تاريخية :

منذ القدم يحاول الإنسان تأويل الأشكال المرئية الغامضة غير المحددة واعطائها معنى من المعاني . فهناك من يتطلع إلى أشكال السحب ويحاول أن

يعطيها معنى. ولا يزال بيلنا حتى الآن من يقرأ الفلجان ويفسر ما يراه فيه من أشكال، تفسيرات مختلفة ومتعددة.

كان - ليونار دافنشى، أول من أشار الى الطبيعة الذاتية للمدرجات التي تكثيرها المثيرات الغامضة غير المتشكلة : بصرية كانت هذه المثيرات أو سمعية، فالمثير الواحد يثير استجابات متعددة مختلفة لدى الأفراد المختلفين. وربما أدرك «رورشاخ» الذى كان يهوى الفن ويقدره ويتذوقه، والذي كان أبوه مدرسا للرسم - أهمية هذه الافكار التي ذكرها «ليوناردى فنشى».

لقد استخدم «ليونار دافنشى» بقع الحبر لا من أجل استنارة الخيال المبدع لدى الفرد فحسب، بل كاختبار للاختبار المهني أيضا. وقد لاحظ كلما ازداد الفرد امعانا فى النظر اى بقعة الحبر، كان أكثر قدرة على تكوين أشكال بصرية كثيرة، كما أصبح محتوى استجاباته أكثر ابداعا. وقد ذهب أيضا الى أن سمات شخصية الفنان - عقلية أو انفعالية - يمكن أن تنعكس أيضا فيما يبدعه من أشكال.

وفى سنة ١٨٥٧ طبع «كرنر» مجموعة مختارات من شعره وزخرفها برسوم من بقع الحبر وكان «كرنر» رجلا عجوزا ضعيف البصر، ورب أسرة كبيرة وكانت مسؤولياته المالية ضخمة مما سبب له الكثير من المتاعب. فكتب أشعار مخزونة يعبر بها عن نفسه ويخفف بها عن آلامه. ولم تكن الأشعار بطبيعة الحال تفسيرا للأشكال المرسومة بالحبر. وقد أدرك «كرنر» أن الأشكال تستثير الخيال، وتحفز العقل على التأمل. ولكنه لم يحلل هذه العملية بأية صورة من الصور. ولذلك لم تكن لمحاولاته هذه أية قيمة علمية.

ولكن «بيليه» هو الذى أعاد الاهتمام ببقع الحبر بصورة علمية. فقد كان يعتقد أن الفروق الفردية يجب أن نبحث عنها لا فى العمليات الحسية الأولية البسيطة، ولكن فى العمليات العقلية المعقدة. واقترح استخدام بقع الحبر كوسيلة لدراسة هذه الفروق الفردية فى ناحية التخيل. ان رؤية بقعة الحبر قد لا توحى بشئ الى البعض ولكنها بالنسبة لأصحاب الخيال الواسع من أمثال

ليونارد فنشتي تعتبر مليئة بالاشكال التي تلثير الانتباه . ولكن بينيه حد من قيعه هذه البقع وأطلق عليها اسم «اختبار فى الخيال السلبى» وكان لديه اختيارا آخر - هو تكوين الصور - أطلق عليه اسم التخيل الإيجابى .

ويبدو أن «ديريورن» سنة ١٨٩٨ كان أول من ذهب الى أن بقع الحبر يمكنها أن تكشف عن كثير من سمات شخصية الفرد وتعكس علاقاته الاجتماعية وثباته العقلى . ولكن ديريورن لم يتقدم كثيرا بنتائج أبحاثه فى هذا المجال، بل وجه كل اهتمامه الى اختبارات الذكاء على نحو ما فعل الكثيرون من معاصريه، وذلك تخلى عن هذا المجال الجديد من الدراسة .

وفى حوالى هذه السنوات قام «شارب وكيرياتريك» بنشر نتائج دراستهما على بقع الحبر . فقد بحث كيرياتريك استجابات الاطفال لبقع الحبر . كما لاحظ شارب أن هذا النوع من الاختبارات يعطى حقائق شبيهة بتلك التى يبحث عنها علماء النفس المهتمين بدراسة الفروق الفردية . فالذين يستجيبون للألوان تختلف سماتهم عن هؤلاء الذين يستجيبون جيدا للأشكال . كما استطاع بأبحاثه فى هذا الصدد أن يتميز بتجميع الأجزاء والتفاصيل معا ليكون منها كلا له معنى ، والنوع الواقعى أو العلمى الذى يتميز بالطبيعة التحليلية .

وفى سنة ١٩١٠ راجع «هويل Whipple» نتائج الدراسات السابقة التى قام بها بينيه وديريورن وكيرياتريك . واتخذ منهج شارب وطريقته أساسا فى تفسير الاستجابات، وسجل النواحي الآتية فى عمليات التفسير : سرعة التذاعى وعدد الاستجابات ودرجة عقدها والاستجابات النادرة غير المألوفة . وقد لاحظ هويل - على عكس بينيه - أن الاستجابة لبقع الحبر ليست من نوع الخيال السلبى بل هو عمل ايجابى يقوم به الفرد .

وليس بعيدا أن يكون رورشاخ قد أطلع على أعمال سابقة . فقد ذكرت زوجته أن اهتمام رورشاخ ببقع الحبر قد استثاره لديه صديق له كان يعمل مدرسا وكان يستخدم هذه البقع وسيلة لاستثارة الخيال المبدع لللاميذ

الفصل. وقد استرعى اهتمام رورشاخ الفروق الكبيرة في استجابات التلاميذ للبطاقة الواحدة. فبدأ يفكر في العلاقة بين هذه الاستجابات لبقع الحبر وبين سمات الشخصية. وقد استغرق هذا التفكير الفترة ما بين سنة ١٩١٠، ١٩١٢. ولخص نتائج تفكيره ودراسته في كتابه «التشخيص النفسى» الذى وضعه قبل وفاته. لقد أهلته صفاته الشخصية واستعداداته ونواحى اهتمامه الى هذا النوع من العمل. فقد كان محبا للفن ويجيد الرسم، وكان فى استطاعته أن يظهر الحركة، وكان يتميز بالسرعة فى العمل والقدرة الفائقة على التركيز، كما كان من خيرة الاطباء العقليين.

وكان الدافع الرئيسى لرورشاخ على تأليف كتابه «التشخيص النفسى» ما نشره «هنز» Szymon Hens عن خيال التلاميذ فى المدرسة نتيجة عرض بقع حبر لا شكل محدد لها. وقد أثارت مقالة هنز اهتمام رورشاخ، ولكنه لم يغفل الاحتمالات الكثيرة التى مر عليها هنز مروراً سريعاً يكاد يصل الى حد الاغفال. وقد أثار ذلك مجموعة من الاسئلة فى ذهن رورشاخ أجاب عليها فيما بعد، فبدأ يحلل المدركات التى تكمن وراء الاشياء المتخيلة. وإذا كان ليونارد فنشى قد وصل الى شئ من ذلك، إلا أن دراسته لم تكن منظمة. أما رورشاخ فقد وصل الى كثير من الأفكار والمبادئ والتى من أهمها اكتشاف العلاقة بين الجوانب الشكلية للمدرك والسمات المتميزة فى الشخصية. وكان هذا اكتشاف هام وجريء ويتميز فى الوقت نفسه بالابداع. ومن الممكن القول بأن اكتشاف رورشاخ أهم من اكتشاف جميع من سبقه، وأن من أتوا بعده - وأن أحدثوا بعض التعديل - لم يغيروا شيئاً من المبادئ التى وضعها رورشاخ.

لقد طبق رورشاخ اختباراً على ٤٠٥ شخصاً، منهم ٢٣١ من الرجال، ١٧٤ من الإناث. وكان من بين هذه المجموعة ١١٧ من العاديين والباقي حالات تنصف بالاضطراب العقلى. وقد ضمن رورشاخ خلاصة تجاربه وأبحاثه ودراساته فى كتابه المعروف باسم «التشخيص النفسى» - اختبار فى التشخيص قائم على عملية الإدراك. فكان ذلك أو من جعل من بقع الحبر

طريقة صالحة للعمل والقيام بدراسة أنماط الاستجابة وقد وصف هوايت الاختبار بأنه مثل طبيب للنبوغ والعمل الشاق المتواصل اللذين تعتبر دراسات الشخصية في أمس الحاج إليهما.

وقد كان التشخيص النفسي سابقاً لعصره، قلقى معارضة من الكثيرين ، إذ رفض معظم الناشرين نشره . وقد تمكن أحد أصدقاء رورشاخ واسمه مورجنثالر W. Morgenthaller من اقناع أحد الناشرين بنشره وطبع الصور النابغة له . وكان رورشاخ قد وضع ١٥ صورة . ولكن الناشر أصر على اختصارها الى عشرة . ومع كل ذلك لم يلق الكتاب ولا الاختبار ترحيباً وتشجيعاً إلى أن وافته مدينته بعد أقل من عام من نشر الكتاب، ولم يكن قد بلغ بعد الثامنة والثلاثين من عمره . وحتى بعد وفاة رورشاخ بعدة سنوات لم يعن بالاختبار أحد، إلى أن نشره بيك في أمريكا . ومنذ تلك الأونة أخذ الاختبار في الانتشار السريع في أمريكا وأوروبا وأصبح أداة من أدوات التشخيص الأساسية في العيادات النفسية كما أصبح وسيلة من وسائل دراسة الشخصية، وقد ساهم تفر كبير من الباحثين في نشر الاختبار من أمثال «بن اشن برج» BehnEschen Burg - الذى وضع مجموعة صور مماثلة لمجموعة رورشاخ وتعرف بأسم مجموعة «بين - رورشاخ» أو «بيرو»، ولويغه ومولر ولوسلى أو سترى وكاويغر وكيللى وفرنون بترفسكى، غيرهم . وقد تجاوز ما كتب عن هذا الاختبار من كتب وأبحاث ألف كتاب ومقالة .

لقد ظهرت أهمية اختبار رورشاخ فى الكشف عن النواحي المرضية، والمعاونة على القيام بعملية التشخيص . وعرف له الاطباء والعقليون والمهتمون بالدراسات النفسية أهميته وقميته . وأصبح هو واختبار تفهم للموضوع (التات) من أوسع الاختبارات النفسية انتشاراً وأكثرها استخداماً فى العيادات النفسية .

ولنتنقل الآن الى دراسة اختبار بقع الحبر لـرورشاخ بشئ من التفصيل .

وصف الاختبار :

يتألف الاختبار من عشر صور تتكون كل صورة منها من أشكال متماثلة (Symmetrical) على نحو ما يحدث حين نلقى بنقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ثم نطبق الورقة ونضغط عليها قليلاً فتخرج أشكال مختلفة متماثلة مع ذلك. وعلى الرغم من أن بطاقات ورشاش قد تكونت بصورة عارضة، إلا أن الصور العشر التي تكون منها الاختبار قد اختيرت من بين عدد كبير جداً من الصور. وقد استبقى ورشاش هذه الصور العشر، لأنها تكثير أكبر قدر ممكن من الاستجابات المختلفة لدى الأشخاص المختلفين. والترتيب الذي تقدم به هذه الصور للمفحوص تحدده رغبة ورشاش في ادخال نظام نفسى يكفل بقاء استثارة المفحوص على أعلى مستوى ممكن، ان خمسة صور منها تتكون من درجات مختلفة من الظلال وصورتين أخريين من اللونين الأسود والأحمر، أما الثلاثة الباقية فتتكون من ألوان متعددة غير الأسود.

ولسهولة استخدام الاختبار وضعت الصور على بطاقات محدودة الأبعاد ٧ × ٩ بوصة.

اجراء الاختبار،

وظروف اجراء هذا الاختبار لا تختلف كثيراً عن ظروف اجراء الاختبارات الأخرى من حيث ضرورة اجراء الاختبار فى غرفة خاصة حتى لا يتخرج المفحوص من وجود شخص ثالث ومن حيث أن المفحوص يجب أن يكون مسترخياً فى جلسته، ومن حيث العلاقة بين الفاحص والمفحوص.

أما من حيث جلسة المفحوص، فإن ورشاش وييك يذهبان الى أن يجلس الفاحص خلف المفحوص وبذلك يمكنه أن يرى البطاقات بالنظر من فوق كتف المفحوص، على حين يذهب رابابورت وجيل وشافر الى أن يجلس الفاحص وجهاً لوجه أمام المفحوص، حتى يتمكن من أن يتابع ما يقرأ على المفحوص من تغيرات وانفعالات تدخل فى صميم العمل. وعلى كل حال

يجب أن يترك الأمر للفاحص يختار الجلسة التي تريحه وتسهل عليه عملية الاجراء على نحو ما ذهب بوشنر ويتروفسكى.

وهناك بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند الاجراء. من ذلك مثلا ألا يمسك المفحوص بالبطاقة على طول الذراع أو يضعها على بعد لأن مثل هذه النظرة قد تكسب البطاقة مظاهر وأشكال تختلف الى حد ما عن الوضع الطبيعي. ويجب أن يمسك المفحوص البطاقة ويدرك له تقدير المسافة بين عينيه والبطاقة على نحو ما هو حادث مثلا في عملية القراءة والكتابة.

وطبيعى أننا نحصل على أفضل النتائج اذا طبق الاختبار في ضوء النهار لأن الضوء الصناعى قد يغير من تأثير الألوان والظلال .. ومع ذلك يمكن اجراء الاختبار في مثل هذا الضوء الصناعى اذا كانت الانضاءة الطبيعية غير كافية. ولما كانت البطاقات تتسخ من كثرة الاستعمال، فقد اقترح البعض، حفاظا لها من الاتساخ، ان تغلف بورق السلوفان الخفيف. إلا أننا لا ننصح بمثل هذا الاجراء نظرا لما قد تعكسه من أضواء يكون لها أثر واضح في الاستجابة.

ويبدأ الاختبار عادة بتوضيح الطريقة التى عملت بها البطاقات، وكأن نقول للمفحوص - كما أشار الى ذلك كلويغر - «أنت تعرف لما نرمى نقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ونطبقها ثم نضغط عليها قليلا وبعد كذا نفردها، نلقى صور وأشكال مختلفة. والبطاقات العشر الموضوعة أمامك عملت بنفس الطريقة وسأعرضها عليك واحدة بعد الأخرى، ثم نمسك بالبطاقة الأولى ونلقى عليه التعليمات الآتية» ونظر في البطاقة وقل لى آيه اللى انت شافه

(١) كانت هرتز تجرى بطاقة تمرين كثرية أمام المفحوصين قبل اجراء الاختبار، وكان شيدر ينصح بوضع البطاقة الاولى أمام المفحوص دون تفسير أو تقديم قائلا : «سوف أضع مجموعة من البطاقات والصور، زى بعض بعض لها. وبعد أن يترك للمفحوص فترة بسيطة من الزمن ليكيف نفسه مع الموقف يوجه اليه التعليمات التى لا تخرج عما يذهب اليه رورشاخ» ماذا يمكن أن تكون، إلا أن هذه المحادثات جميعها تهدم كما يذهب الى ذلك كلويغر للتطبع الهام جدا والذي نلصقه في البطاقات العشر.

فيها أو أية اللي بتتصور لك فيها . بص فى البطاقة زى ما أنت عاوز لكن كل اللي أنا عاوزه منك هو أنك تقولى على كل اللي تشوفه . ولما تخلص تقولى أنك خلصت علشان أدبك اللي بعدها ^(١) .

ثم نعطى البطاقة الأولى الى المفحوص فى وضعها الطبيعى . ويجب أن نعطيه كل فرصة ممكنة للاستجابة فلا يكون هناك ضغط أو اجبار . ويجب أن يكون دور المختبر دوراً ثانوياً لا يتدخل فى الأمور ، وإن كان فى الوقت نفسه يقوم بدور هام اذ يسجل كل ما يقوله المفحوص ، ويحاول الوصول الى تقرير واف قدر الامكان بما فى ذلك المواقف التى يتوقف فيها المفحوص وسرعة استجاباته والتغير فى النغم الذى يطرأ على صوته وحركاته ولغثاته ، أى بدون كل ما يلاحظ من تغير على المفحوص .

ومن الملاحظ أن بعض المفحوصين ، حين يأخذ البطاقة يبدأ فى الاستجابة وينساب فى تداعيه لدرجة يصعب معها على الفاحص تسجيل كل ما يقوله . ومع ذلك فإن معظم المفحوصين يبدأون الاختبار عادة بتوجيه بعض الاستفسارات التى قد يكون لبعضها أهمية كبيرة فى سير الاختبار بعد ذلك ، كأن يتساءل مثل « هل أبس للصورة كلها أو بعض أجزائها » ، ولكت الاجابة فى مثل هذه الحالة « بص زى ما أنت عاوز لكن قل لنا كل اللي أنت تشوفه » .

والصعوبة الكبرى فى بعض الأحيان هى أن تجعل المفحوص يبدأ فى تداعيه فمعظم نواحي التوتر والتردد التى نشاهدها فى بداية الاجراء تتصل لا بانتاج المدركات فى الذهن - الذى يتم عادة بطريقة تلقائية - بل بنقل هذه المدركات الى الفاحص . وهذا الاختبار - كأى موقف اخر من مواقف الحياة - يتوقف على العلاقة بين الفاحص والمفحوص . وعلى العموم فإن بعض الأشخاص يتعاون بسهولة مع الفاحص على اجراء الاختبار ، على حين أن البعض الآخر لا يعيل إلى التعاون خوفاً من أن تستغل نتائج هذا الاختبار فى غير صالحه ، كأن تتخذ أساساً لتقرير يكتب الى المحكمة أو عن وظيفة يتقدم

اليها مما يعف القيمة التشخيصية للاختبار. ويتطلب الأمر مهارة من الفاحص لاجداث هذا التعاون. ويمكن القول أن علاقة طيبة بينه وبين المفحوص وثقة المفحوص في الفاحص تقلل من هذه الاتجاهات الدفاعية التي يتخذها المفحوص للدفاع عن نفسه. يضاف إلى ذلك أن رغبة المفحوص في الاستمتاع بخياله وبالصور التي يعطيها للفاحص تدفعه إلى الاستجابة وإلى التعاون في معظم الأحيان.

وقد يصر بعض الأشخاص على معرفة نوع الاختبار، والنتائج التي يمكن أن نستخلصها منه، والنواحي التي يكشف عنها. ويكفي في مثل هذه الأحوال أن يقال لهم - كما يذهب إلى ذلك رورشاخ - بأنه اختبار في التخيل. ولكن قد يصر البعض على معرفة المزيد من التفاصيل. وفي مثل هذه الأحوال نطلب منه أن ينتظر حتى نهاية الاختبار، وبأننا نرحب بتقديم بعض المعلومات التي يريدها عند نهاية الاختبار، وقد ينسى البعض عند نهاية الاختبار هذا الوعد الذي قطعه الفاحص على نفسه. وفي مثل هذه الأحوال يجب ألا يذكره الفاحص به. أما إذا أصر في النهاية فمن الممكن أن نعطي معلومات ونتاج عامة، وأن نعرفه أن النتائج الدقيقة لا يمكن الكشف عنها إلا بعد عملية التحليل الدقيق للاختبار، وأن هذه العملية تتطلب عدة ساعات. ويجب أن نراعي أن تتفق المعلومات والنتائج العامة التي نقدمها للمفحوص ومستوى قدرته العقلية وثقافته.

وقد يعيد المفحوص البطاقة بعد استجابة واحدة. وفي مثل هذه الأحوال يجب على الفاحص ألا يتسرع بأخذ البطاقة واعطائه التي تليها، بل يشجعه على القيام بتداعيات أخرى كأن يقول له «أن هناك أشخاصا كثيرين يرون أشياء أكثر من هذه بكثير، أو بص كمان، أو أدى نفسك فرصة أخرى». أما تقديم الاجابات التي توحى باستجابات معينة في البطاقة فهذا غير مسموح به. ويذهب بيك إلى أن تشجيع الفاحص يجب أن يقل تدريجيا وأن ينقطع نهائيا بعد البطاقة الخامسة.. أما بعد ذلك أي ابتداء من البطاقة السادسة فعلى

المختبر أن يتذرع بالصمت فترة .

والحالات التي يحدث فيها رفض الاستجابة كلية للاختبار حالات نادرة جدا، وتبدو قاصر على صغار الأطفال وحالات البارانويا الشديدة عند الكبار . وقد يصير بعض المفحوصين - بعد الابتداء فى عملية التداعى - على معرفة ما اذا كانت الاستجابات صحيحة أم خاطئة . وفى مثل هذه الأحوال، يمكن القول بأن «ليس هناك اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لأن المسألة مسألة تخيل وأن كل فرد يرى الأشكال كما تترأى له» .

الزمن : يلزم استخدام ساعة Stopwatch لحساب الزمن . ويلزم عند بدأ كل بطاقة تسجيل زمن الرجوع أعلى الزمن المنقضى من وقت تسلم المفحوص البطاقة الى اعطاء الاستجابة الأولى التى تقبل التقدير أى الاستجابة ذات المحتوى . كما يلزم أيضا تسجيل الزمن الكلى الذى استغرقته الاستجابات فى كل بطاقة . ويمكن أيضا حساب الزمن الكلى الذى استغرقه المفحوص فى التداعى للاختبار كله .

وقد تحدث وقفات طويلة بين الاستجابات، وهذه يمكن الإشارة اليها باشارات مثل + + + + تشير كل منها إلى وقفة قدرها حوالى عشر ثوانى . أما أن طالب الوقفات بشكل ملحوظ فمن الممكن أن يسأل الفاحص المفحوص «هل هناك حاجات أخرى ؟ فإن أجاب بالنفى وأنه ليس هناك استجابات جديدة ففى هذه الحالة نطلب منه أن يضع البطاقة أمامه مقلوبة على المنضدة لنعرف أنه انتهى من الاستجابات، ثم نقدم له البطاقة التى تليها . ويجدر بنا أن نشير إلى أن ترتيب بطاقات رورشاخ يجب أن نلتزم به فى جميع الأحوال، وألا نقدم بطاقة على أخرى مهما كانت الأحوال .

تدوير البطاقة : لم يذكر رورشاخ شيئا عن تدوير البطاقة فى تعليماته . والملاحظة الوحيدة التى وردت عنده هى «قد يدور المفحوص البطاقات كما يشاء وتفصل الأغلبية من أمثال كلوبفر وبليك ويوشلر عدم ذكر شيء يحصل

بتدوير البطاقات الى المفحوص . أما بتروفسكى فيرى أن من الحكمة والفطنة أن نصنيف الى التعليمات عبارة «ان من الممكن أن ندير البطاقة فى أى اتجاه نشاء» . وذلك من أجل استبعاد الجمود . ويقول بتروفسكى لقد كان لهذه العبارة أثر طيب فى كثير من المفحوصين .

تسجيل الاستجابات : وعند التسجيل يحسن أن نجعل الورقة التى تسجل عليها الاستجابات أفقية وأن نقسمها الى ثلاثة أعمدة كبيرة ، نترك العمود الأول منها لتقدير الاستجابات وتصحيحها ونسجل فى العمود الثانى الاستجابات التى نحصل عليها من المفحوص . أما العمود الثالث فنتركه للقيام بعملية التحقيق التى نجريها عادة بعد عملية التداعى والحصول على الاستجابات . وعلى المختبر أن يسجل حرفيا كل ما يقوله المفحوص وأفعاله وحركاته وملاحظاته وأحاديثه وتعبيرات وجهه وتغيرات نغمة صوته إل آخر كل هذه الدلائل التى تفيد أحيانا كثيرة فى توضيح الاختبار . وقد يتطلب الأمر عند التسجيل بيان موضع البطاقة وفى هذه الحالة يمكن الاستعانة بالعلامات التى وضعتها لوسلى أوسترى وهى ٨ وتشير الى الوضع الطبيعى للبطاقة ، ٧ وتشير الى أن وضع البطاقة مقلوب أو معكوس و (<) وتشير الى الوضع الجانبي الذى تأخذه البطاقة وقت الاستجابة وقد يدير بعض المفحوصين الباطعة عدة مرات متتابة وهذه يمكن الاشارة اليها برسم دوائر متداخلة .

ويعد أن ينتهى المفحوص من البطاقة يضعها مقلوبة على المنضدة ويعطى البطاقة التى تليها الى أن ينتهى من رؤية البطاقات العشر .

ويستغرق اجراء الاختبار كاملا حوالى ٩٠ دقيقة . أما مع الأطفال ومعظم حالات المرض العقلى فقد يستغرق وقتا أقل ، نظرا لقلّة عدد الاستجابات التى يعطيها المفحوص .

الهوامش والمراجع

- ١- السيد خيرى (١٩٧٠) الاحصاء فى البحوث النفسية والترىوية والاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٢- أوتوفيلخل، مدرجم صلاح مخيمر (١٩٦٩) نظرية التحليل النفسى فى العصاب (ثلاثة أجزاء) القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٣- أنزنك هـ (ترجمة) قدرى حفى وروف نظمى (١٩٦٩) الحقيقة والوهم فى علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
- ٤- سيد غليم وهدى برادة (١٩٦٤)، الاختبارات الاسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٥- سيد محمد غنيم (١٩٦٥)، سيكولوجية الشخصية، محدداتها - قياسها - نظرياتها. القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٦- صلاح مخيمر (١٩٦١) نظرية الجشطات وعلم النفس الاجتماعى، القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٧- صلاح مخيمر (١٩٦٨) نحو نظرية ثورية فى التريوية، القاهرة، الانجلو المصرى.
- ٨- _____ (١٩٧٥) المدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٩- _____ (١٩٧٧) تناول جديد فى تصنيف الاعصية والعلاجات النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.
- ١٠- فرج أحمد فرج (١٩٦٥) عدوان الجانحين كما يكشف عنه اختبار قضمهم الموضوع، دراسة فى التحليل النفسى - رسالة ماجستير - كلية الآداب - جامعة عين شمس.
- ١١- فواد البهى السيد (١٩٥٨)، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ١٢- لاجاش، دانيل (ترجمة) صاح مخيمر وعبد رزق (١٩٦٥) وحدة علم النفس، القاهرة، الانجلو المصرية.

- ١٣- محمد رشاد كفافى (١٩٧٣) سيكولوجية انتهاء المخدرات لدى متعاطي الحشيش. ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة عين شمس
- ١٤- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٦٢) المنهج العلمى وتفسير السلوك. القاهرة النهضة المصرية.
- ١٥- محمود الزيايدى (١٩٦٩) علم النفس الاكلينكى. التشخيص. القاهرة المصرية
- ١٦- مصطفى زيور (١٩٥٧) مقدمة العمل فى التحليل النفسى. القاهرة. النهضة المصرية
- ١٧- _____ (١٩٦٣) تصدير أزمة علم النفس المعاصر. بوليزير. ج (ترجمة) لطفى فطيم القاهرة - دار الكتاب العربى
- ١٨- _____ (١٩٦٩) تصدير كتاب علم النفس الاكلينكى والظاهرىاتى. القاهرة. الانجلو المصرية
- ١٩- هوسرل، إدموند (ترجمة) نازلى اسماعيل (١٩٧٠) تأملات ديكارتية. مدخل الى الظاهريات. القاهرة دار المعارف.
- ٢٠- هول وك ولندزى (ترجمة) فرج أحمد فرج وآخرون (١٩٧١) نظريات الشخصية. القاهرة. الهيئة العامة للتأليف والنشر.
- 21) Abt. L. & Bellak L. (1952) *projection psychology*. N. Y. Grove Presse INC.
- 22) Amastasi. A. (1968) *Apsychological testing*. New York MC Millan
- 23) Bellak, L. (1957) *The TAT & CAT in clinical use*. N. Y. Grune & stratton
- 24) Guillaume, P. (1942) *introduction ala Psychologie* , Paris Vrin
- 25) Harrison, R. (1965) Thematic Apperceptive methods In: Wolman, B. (ED) *Hand Book of clinical Psychology* N. Y : MC Graw Hill Book Co.
- 26) Laga che, D (1964) *Fantaisie, Realite Verite. Revue Francaisie de Psychanalyse*. Tome XXVIII. NO 4 Juillet - Aout

- 27) Lewin, K (1935) . *Adynamic theory of Personality* N. Y: MC Graw Hill Book Co.
- 28) Lindsey, G. & Bradford, J. of Tejessy, C., Davids A(1959) A T. A. T: *An interpretive lexicon for clinician and investigator d. Clin Psychol. Monogr. Supply.* NO. 12.
- 29) Kutash, S (1943) Performance of Psychopath defective criminals onthe thematic apperception test *Journal crimpsychopathic* 5, 319 - 340.
- 30) Rapaport, D. (1946) *Diagnostic psychological testing*. Chicago: The Year Book Publishers IMC.
- 31) Rese Zweing, S. (1949) Appertive Norms for the T.A.T the problem of Norms in *projective Methods. jof personal* Vol 17. NO 4, PP. 475 - 482.
- 32) Resen Zweing, S. & Fleming E (1949) Apperceptive Norms for the T A T : *An Emperical investigation. j. of Personal. Vol 17. No. 4.* PP. 483 - 503.
- 33) Mumm, N (1946). *Psychology*. N. Y. Houghton Mifflin Company.
- 34) Murray, S. M. (1947) *The Thematic apperception test. The theory and technigue of interpretation* N. Y: Grune & Stratten.
- 35) Tilquin, A (1962) *Le Behavionsme* - Parise - Virin.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوي

أولاً، أزمة البحث التربوي.

١ - الفهم السائد في الحوار لطبيعة الأزمة.

٢ - رؤية نقدية لطبيعة الأزمة.

ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة.

١ - ربط البحث التربوي بحركة الواقع.

٢ - محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدي في التربية.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوي

أولاً ، أزمة البحث التربوي

يلاحظ في الآونة الأخيرة أن ثمة حوار متزايداً - داخل ميدان التربية - يتناول بالنقد والتقييم طبيعة البحث التربوي ونموذجه السائد في مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم المتحاورين على أن البحث التربوي - كما هو سائد الآن في بلادنا - يعاني أزمة حادة، في المنهج والهدف. واتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا منهجية كانت تعتبر من قبل من الأساسيات أو المسلمات التي لا تناقش. وليس لذلك من الأدلة بالقطع سوى وجود أزمة حقيقية في نموذج العلم السائد^(١). وقد طرح الحوار الفلسفي حول الأساسيات في علم ما مسألة وجود «أزمة» في ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولاً لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوي - أو العلم الاجتماعي أو العلم عموماً - السائد في مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع أعنى جزء من شبكة الارتباطات الداخلية والخارجية البنيوية والأيدولوجية في المجتمع^(٢). ومن ثم فالخروج من الأزمة نضال اجتماعي بالضرورة - تكتسب من خلاله الأفكار وضوحاً وعمقاً في فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوي، طبيعتها وأسبابها ومحاولة تجاوزها.

والدراسة المقدمة حالياً هي مشاركة في هذا الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوي في مجتمعنا، وتهدف إلى طرح محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- ما طبيعة «الأزمة» القائمة في البحث التربوي؟ هل هي أزمة في نموذج المنهج العلمي السائد في بحوثنا التربوية؟ أم هي «أزمة» في التفكير الأيدولوجي الممثل للمنحى الاجتماعي بالبحث التربوي؟ أم هي «أزمة» في كليهما - أي في المنهج والمنحى معا؟

٢- وما هو المخرج من هذه الأزمة على المستوى العلمى النظرى؟ وهل من إمكانية لتأسيس علم نقدى فى التربية يطرح تصورات لبنية علم بديل يتجاوز الأزمة القائمة..... ويفتح الباب أمام إمكانية التعبير عن حركة الواقع الاجتماعى ومطوحاته فى تحقيق مجتمع الحرية والعدل الإنسانى؟ وتقوم الدراسة الحالية على منهج نقدى اجتماعى فى التحليل والتفسير ومحاولة كشف العلاقات السببية أو شبه السببية الكامنة خلف المشكلة موضوع الدراسة^(٣). وبحسب مقتضيات هذا المنهج ننتقل فى الإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة أولاً: من دراسة وتحليل الحوار القائم حول أزمة البحث التربوى، أو بالأحرى دراسة وتحليل ما انتهى إليه هذا الحوار من صيغ لفهم طبيعة الأزمة ومن بدائل لمجاوزتها، محاولين فى هذه الخطوة كشف نمط التشويه الأيديولوجى المعوق لفهم طبيعة الأزمة وتفسير ارتباطات هذا التشويه فى شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة. ثم ثانياً محاولة تقديم رؤية مقترحة لبديلة منهج نقدى بديل فى البحث التربوى. وعلى ذلك تأتى الدراسة الحالية فى ثلاثة أقسام رئيسية تتناول فى القسم الأول فهم الحوار للأزمة، وتتناول فى القسم الثانى طرح نقدى لإعادة بناء الحوار، أما القسم الثالث تقدم فيه بعض التصورات النقدية المقترحة لبناء رؤية نقدية فى البحث التربوى لمواجهة الأزمة فيه.

١- الفهم السائد فى الحوار لطبيعة الأزمة

إن الدارس المتفحص لكل جوانب الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا يستطيع أن يلاحظ أن ثمة ثلاث نقاط أساسية يكاد يتفق عليها معظم المتحاورين رغم تباين اتجاهاتهم ومنطلقاتهم الفكرية. وهذه النقاط هى ما تعبر عن فهم أطراف الحوار لطبيعة الأزمة وأسبابها، كما تعبر عن مساحة اتفاق مشتركة بين المتحاورين. وهى لذلك أكثر النقاط تكراراً وتريداً فى مساحة الحوار^(٤) ونلخص هذه النقاط الثلاث كما يلى، على أن نتعرض لها فيما بعد بالنقد والتحليل:

١- أن أزمة البحث التربوي تتمثل في أزمة نموذج المنهج أو العلم السائد في البحث التربوي. فهو نموذج مأخوذ عن الغرب ومستورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى الدبعية للغرب والغزو الثقافي الذي تتعرض له مجتمعاتنا.

٢- أن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوي عن مشكلاتنا التربوية في نظام التعليم. ومن ثم تقاعس البحث التربوي عن القيام بدور فعال في تقدم العملية التعليمية وتطويرها.

٣- أن الأزمة في البحث التربوي هي في صميمها أزمة في المنحى، أى في شكل الخلاف الأيديولوجي المحيط بالممارسات العلمية في البحث التربوي والتي تعوق بالتالي وتنشوء المنهج وممارسات العلم الاجتماعي في التربية. أى أن المشكلة أو الأزمة تكمن في المنحى لا في المنهج^(٥).

٢- رؤية نقدية لطبيعة الأزمة

في هذا القسم من الدراسة نحاول تقديم رؤية نقدية لطبيعة الأزمة في البحث التربوي وأسبابها. وبداية قد نتفق على جزئية واحدة من القضايا الثلاث السابقة التي يطرحها الحوار القائم حول طبيعة الأزمة. فقد نتفق على أن صيغة العلم بمنهجه الوضعي القائم - ويسيطرته وهيمنته على جهود البحث التربوي - هو جزء من الأزمة تعبيرا عنها في نفس الوقت. لكن ما نتحفظ عليه هنا هو إرجاع أزمة منهج البحث السائد وتفسيرها وفق مقوله الغزو الثقافي - كما يردد ذلك البعض^(٦). فمثل هذه المقولة إنما تعبر عن أيديولوجية جارفة، مضللة تعمل في طياتها توجهات ماضوية تزيف وعى الناس وتستعديهم، ليس فقط ضد... المنهج والعلم الأمبريقي الوضعي، بل ضد كل علوم المجتمع المختلفة: النقدية، والتحليلية، الوظيفية... الخ - فكلها علوم مأخوذة عن الغرب.

إن تفسير أزمة المنهج (والعلم) الأمبريقي الوضعي في البحث التربوي

والعلوم الاجتماعية بصفة عامة - لا يأتي إلا من خلال فهم الارتباطات الداخلية والخارجية للبحث التربوي والمنهج السائد فيه، وعلاقة هذه الارتباطات بمجمل العلاقات الاجتماعية - والنظم التعليمية - السائدة في المجتمع.

وفيما عدا اتفقنا على أن أزمة البحث التربوي هي في أحد جوانبها أزمة المنهج الوضعي السائد. فإننا نخلف مع أطروحات الحوار السابق ذكرها وذلك باعتبارها أيديولوجيات مغلوطة، لا تساعد على مواجهة الأزمة وتجاوزها بل على العكس من ذلك فهي تضيف إليها مزيدا من التعقيدات والمضاعفات. ونجد من المفيد منهجيا - هنا - أن نتخذ من هذه الأطروحات نفسها نقاطا للانطلاق لتحديد مسار المناقشة كما تحدد دائرة محاولتنا في بناء رؤية نقدية لطبيعة الأزمة. وعلى ذلك يتحدد هذا الجزء من الدراسة لمناقشة قضيتين أساسيتين: القضية الأولى، قضية البنية العلمية للمنهج الوضعي ووجه الأزمة فيه. والقضية الثانية، فهي قضية الربط بين البحث التربوي وصنع السياسات التعليمية.

القضية الأولى: المنهج الوضعي بين أزمة البنية العلمية وأزمة الواقع الاجتماعي إن الحوار الفكري الاجتماعي والسياسي والتربوي ينبغي أن يقوم ويمتد حول معيار واحد هو معيار تحرير الإنسان وتخليصه من الاغتراب ومن كل صور الهيمنة والاستغلال، وإطلاق طاقاته وتمكينه في مساهمة نحو المستقبل لتحقيق مجتمع انساني أكثر حرية وأكثر عدلا. ولتدخل في هذا الحوار ووفق هذا المعيار كل الأفكار غربية كانت أم سلفية، ماركسية أم ليبرالية. والحوار الحر، قادر في النهاية على الفرد والتميز بين الفكرة التي تنتصر لتحرير الإنسان والفكرة التي تنتصر لعلاقات الاستغلال القائمة ضد الإنسان. ومن هذه الزاوية تأتي معالجتنا للمنهج الامبريقي الوضعي

فى التربىة وعلاقته بالواقع الاجتماعى ما المشكلة فى هذا المنهج؟ وإلى جانب من يقف؟

المنهج الإمبرىقى الوضعى هو المنهج السائد فى مجال دراسة العلوم الاجتماعية والتربوىة عموماً^(٧). ويقوم هذا المنهج على مسلمة بأن العلم الطبعى هو نموذج العلم الجىد الذى يسمح لنا بالتفسىر والضببط والتنبؤ بدرجة دققة مماثلة لتلك التى توجد فى العلوم الطبعىة. والنشاط العلمى بهذا المعنى هو نشاط يخلو من الأحكام القىمىة Value - Free وتوجد المعرفة وفق هذا المنهج على ثلاثة مستويات متدرجة من التعمىم أو التجرىد^(٨):

(١) الأحداث الملاحظة.

(٢) القوانين، أو التعمىمات الإمبرىقىة.

(٣) المفاهىم والتعرىفات النظرىة.

والمستوى الأول هو المستوى الذى توجد فیه الظاهرة أو الحدث المشاهد المطلوب تفسىره. والحدث مجرد حالة أو مثال من الثوابت Uniformities التى تمثل مجموعة الظروف المستنتجة إحصائىا فى صورة قوانين أو تعمىمات، ومن ثم تفسر الظاهرة المطلوب تفسىرها (الحدث المشاهد) بإسنادها منطقىا إلى الظروف (أو الثوابت)، أى بعبارة أخرى تفسر الظاهرة بإسنادها إلى القانون أو التعمىم الإمبرىقى المجرى عن الثوابت الاجتماعية. والعلاقة بىن التعمىم الإمبرىقى (فى المستوى الثانى) والمفهوم أو النظرىة فى المستوى الثالث هى تماماً كالعلاقة بىن المستوى الأول والمستوى الثانى، والخلاف فى درجة التجرىد فقط. والتعمىمات الإمبرىقىة فى رأى فىجل - أحد فلاسفة العلم الوضعى الكبار - هى صياغات إحصائىة وتستننتج منطقىا من مفاهىم أو نظرىة أكثر تجرىداً^(٩).

والنظرىة فى العلم الاجتماعى الوضعى - كما يقول «بلالوك» - هى عبارة عن مجموعة من التعرىفات أو المفاهىم المجردة التى تقف خلف

مجموعة من التعميمات (أو شبه القوانين) الإمبيريقية^(١١). وفي هذا السياق يصف دأو كونر، النظرية التربوية بأنها مجموعة من الفروض مترابطة منطقيا، ومؤكدة بالملاحظة، وتتميز بكونها قابلة للدحض، ويمكن استخدامها في تفسير الظواهر الملاحظة^(١٢).

المنهج الإمبيريقى الوضعي - في العلوم الاجتماعية والتربوية إذن هو منهج يقوم على الخبرة الحسية باعتبارها محك اختبار الفكر. والصيغات الإجرائية للمفاهيم النظرية، والملاحظة، والتجريب، والتقنيات الإحصائية هي طرائقه وإجراءاته المستخدمة في: أولا عمليات الإثبات والبرهان، و/ أو ثانيا عمليات جمع البيانات والمعرفة. والنظرية في هذا الاطار ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضايا مجردة مترابطة منطقيا يمكن تحويلها إجرائيا إلى قضايا قابلة للتحقيق أو الرفض. لا وجود إذن لأشياء خارج الأحداث الملاحظة أو الدوايت الإمبيريقية (التعميمات)، أو القضايا المجردة التي تقف خلف هذه التعميمات. يقول أرنست ماك:

«أريد من العلماء أن يفهموا بأن وجهة نظري تستبعد كل المسائل الغيبية سواء اعتبرت غير قابلة للحل في اللحظة الحاضرة، أم اعتبرت بلا مدلول في كل آوانة. وأكثر من ذلك أحب أن أقول بأن كل ما يمكننا معرفته عن العالم يجد له بالضرورة تفسيرا في الشعور الذي يمكن تحريره من التأثير الشخصي للملاحظة بأسلوب يمكن تحديده بدقة. وكل ما نحجب معرفته يأتينا عن طريق حل المشكلة بطريقة الرياضيات، كما يأتينا عن طريق توكيد اعتماد العناصر الحسية واحدا على الآخر اعتمادا وظيفيا. وهذا النوع من المعرفة يتناول الواقع بالكامل»^(١٣).

وفحوى عبارة ماك وإسحة، فالنظرية ليس لها وجود إلا فيما تعارسه من دور كسفى فى البحت العلمى الذى يهدف إلى التعرف (أو اكتشاف) العلاقات القائمة بين الظواهر. والتعرف على الوظائف الرياضىة التى تبين اعتماد الظواهر على بعضها البعض فى الطبعة يجعل من النظرية شيئا غير معمول به فالنظريات بتعبير ماك تشبه الأوراق الميتة التى تنساقط عندما تستغنى شجرة العلوم عن النفس من خلالها.

ومهما اختلف فلاسفة العلم الوضعى فيظل هذا النموذج الذى قدمه «ماك» هو أكثر النماذج اتفاقا بينهم. وهو نموذج يستخدم فى العلم الطبيعى كما يستخدم فى العلم الاجتماعى. فعالم الاقتصاد الألمانى نورث Nuerath يعتبر علم الاجتماع فرعا من تقسيم العمل فى النظرية الكلية للعلوم الموحدة فعلم الاجتماع كآى علم آخر يخلو من أية وجهة نظر عامة. وهو يتصور ظهور منظومة من العلوم تكون فيها قوانين كل علم على حده، كعلم الاجتماع مثلا، مرتبطة بقوانين العلوم الأخرى فى بنية منطقية موحدة. والقوانين فى رأيه هى وسائل مجردة للانتقال من بيانات الملاحظة إلى التنبؤات^(١٣).

وقد أكد «كارناب» نفس الشيء مع علم النفس، فنجده يقول فى كتابه علم النفس وتفسيره المادى:

«فعلم النفس على هذه المرتكزات هو جزء من عالم العلوم الموحدة التى تركز على العلوم الفيزيائية - وما نقصده من مصطلح العلوم الفيزيائية ليس منظومة القوانين الفيزيائية المعروفة للجميع وإنما ذلك العلم الذى يتميز بنوع من صياغة المفاهيم، تلك الصياغة التى ترجع كل مفهوم إلى شروط الحالة، أى إلى توظيف منظم للأعداد ضمن شروط الزمان والمكان... إن علم النفس هو فرع من علم الطبيعيات»^(١٤)

ونسأل الآن: ما وجه العيب فى ذلك المنهج؟

لقد نشأت «الوضعية، عموما فى بدايتها على يد «أوجست كونت، كأداة علمية لمحاربة الخرافات وقهر الكنيسة. وأرادها كونت دعامة للتقدم الاجتماعى. ووجدت فيها البراجوازية المساعدة عوناً للتغلب على الفكر الرجعى. وهذا ما يؤكد جولدنر بقوله لقد ظهر علم الاجتماع الوضعى «الجديد، ليوذى دورا عقلانيا تحرريا. حيث أصبحت الصفوة القديمة بفضله فى موضع تساؤل وتحقيق منظم وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمى مطالبة بأن تقدم تبريرات وبراهين وعلمية (محقة) على صحة هذه التعريفات المقدمة منها» (١٥).

وهكذا كان العلم الاجتماعى الوضعى عوناً فى تقدم وتحرير البشرية فى مرحلة متطورة من مراحل التاريخ الإنسانى. لقد استخدمته البرجوازية «الناهضة، آنذاك سلاحا فعالا ضد القوى القديمة وصد مفاهيم الكنيسة الشائعة المبهمة وصد الخرافات والشعوذة حتى حققت انطلاقتها الاجتماعية. بل إن بعض العلماء الماركسيين حاولوا فى بداية القرن العشرين - المزج بين الوضعية والماركسية. وقد اعتقد ذلك نورات - وهو أحد أعمدة دائرة فينبا الوضعية وكانت له ميول يسارية - فى ومحاولته لتأسيس علم السلوك العادى فقد آمن نورات بالمنهج العلمى كقوة محركة للتقدم الاجتماعى.

إذا كان المنهج الامبريقى الوضعى فى العلوم الاجتماعية قد أدى وظيفة اجتماعية تنويرية عندما استخدمته القوى البرجوازية الناهضة، فإن ذلك - على ما يبدو - كان بفضل الاتجاهات الليبرالية ذات النزعة التحررية التى آمنت بها - البرجوازية آنذاك فى ثورتها وإبان انتصاراتها. لكن الأمر يختلف الآن. النموذج المجتمعى التحررى البرجوازى الذى عملت العلوم الاجتماعية الوضعية فى إطاره قد ولى. لقد أصبحنا الآن فى عصر ما بعد الرأسمالية: عصر الشركات الرأسمالية العملاقة المتعددة الجنسية، التى ليس لها وطن ولا هوية غير الريح، فأرست علاقات الاستغلال والغربة الإنسانية.

ولم تصنع الهيمنة الرأسمالية العالمية ذلك في بلدان الغرب (مركز النظام الرأسمالي العالمي) فحسب، بل تم ذلك أيضا في بلدان العالم الثالث - بلدان الأطراف في ذلك النظام. لقد دعمت الهيمنة العالمية للنظام الرأسمالي كل علاقات الاستغلال والتخلف القائمة في بلدان العالم الثالث وأبقت عليها سواء كانت علاقات شبه اقطاعية أو طفيلية، أو رأسمالية متخلفة. لم تعمل الرأسمالية العالمية بالطبع على احلال العلاقات الرأسمالية المتقدمة (متقدمة نسبة إلى علاقات الاستغلال في النظم ما قبل الرأسمالية) محل العلاقات المتخلفة في هذه البلدان، إلا بالقدر الضروري الذي يتمشى مع تحقيق الربح والهيمنة لها^(١٦). فالنموذج المجتمعي Sociatal Paradigm الذي تعيشه معظم بلدان العالم الثالث الآن (بلدان الأطراف في النظام العالمي) هو نموذج متخلف من علاقات غير متجانسة، لكنها تعمل جميعا في إطار الهيمنة الرأسمالية كقوى استغلال وتغريب Alienizing.

والسؤال الآن: هل يمكن أن يؤدي المنهج الأمبريقي الوضعي نفس الوظيفة الاجتماعية التثويرية (التي قام بها من قبل) في ظل أو في إطار النموذج المجتمعي السائد الآن في بلدان العالم الثالث - في عصر هيمنة الرأسمالية العالمية؟ وهذا السؤال هام وجوهري لاضاءة جوانب الحوار الدائر. لكن الإجابة عنه لا يمكن أن تكضح إلا بكشف علاقات الارتباطات بين البنية العلمية للمنهج الوضعي والبنية الاجتماعية في المجتمع القائم - الذي يعمل فيه ومن خلاله.

لقد استطاع رايت ميلز - وتبعه في ذلك فلاسفة النظرية النقدية في فرانكفورت وعلماء الاجتماع التريوي النقدي - أن يكشف لنا في تحليلاته الممتازة ما تنطوي عليه بنية المنهج الامبريقي الوضعي في العلوم الاجتماعية من امكانية تقبل هيمنة الواقع الاجتماعي (وعلاقاته السائدة) على النشاط العلمي (الذي يقوم على هذا المنهج) ومن ثم توجيه العلم واستعماله وفقا لارتباطات علاقات السيطرة القائمة في المجتمع. فيقول رايت

ميلز أن هذا المنهج من شأنه أن يوجه جهود البحث العلمى إلى نموذج معين من البحوث يطلق عليها بحوث جزيئية Molecular Scientific method ، لأنها تتناول فى الغالب مشكلات جزئية - محدودة . فهى بحوث فنية فى جوهرها ، تهتم بالتقنيات وتعتمد على الإحصاء فى التحقق والاثبات . ومن ثم ارتبطت بمشكلات السوق المحددة والعيانية (فى الإنتاج والاعلام) أكثر من ارتباطها بالأحداث التاريخية ، وبالتالي ارتبطت باستخدامها فى الحصول على معارف تهم المسؤولين ورجال الأعمال . ولذلك نجد أن الأبحاث فى العلوم الاجتماعية الذين يعادون هذا النوع من البحوث قد لا يعيرون اهتماما كبيرا فى أبحاثهم للجمهور ، بل على العكس نجدهم فى أغلب الأحوال مهتمين بزيائهم^(١٧) .

معنى ذلك أن اهتمام العلم قد انتقل من خدمة الناس (الجمهور العام) إلى خدمة أصحاب المصلحة من البيروقراط ورجال الأعمال . وماذا يعنى تحول اهتمام العلم إلى الاهتمام بالزيائن ؟ يجيب ميلز بقوله :

« وهذا يعنى أن أكثر الأعمال البحثية تجزئية تجرى على أى نطاق مهما كان إنما قد وجهت اجتماعيا فى اتجاه وجهه الزبون (مؤسسات حكومية / تجارية / صناعية) . ومن هنا توجد شكوك دائمة حول نزوع التطبيقية فى البحث العلمى إلى التقليل من المبادرات الفكرية النظرية وتعليه الانتهازية لدى الباحث . ومهما كانت تقنيات وتكنولوجيا البحث خالية من كل ما يثير هذه الشكوك إلا أن ثمة امكانية دائمة فى هذه الأبحاث بأن تنبع مبادرات الباحث واهتماماته من مبادرات واهتمامات الزبون^(١٨) .

وحديث ميلز هنا واضح أن إمكانية تحول اهتمام اعلمل من العام (الجمهور) إلى الخاص (الزبون أو المخدم) هي إمكانية من شأنها أن تعظم موضوعية العلم. والموضوعية في العلم الوضعي هي صفته الرسمية التي أقام عليها مصداقيته الأكاديمية والاجتماعية. إن إمكانية تعظيم موضوعية العلم الوضعي وإساءة استخدامه اجتماعيا إمكانية واردة بحكم خصائص البنية العلمية لهذا العلم نفسه. فأولاً، أن المشكلات التي يتناولها العلم الاجتماعي الوضعي هي مشكلات جزئية. وهذا ما جعل هذا العلم بعيداً عن الأحداث التاريخية، ويعيداً عن فهم دراسة الأهداف والشروط (العلاقات) البنوية القائمة في المجتمع وثانياً فإن منهجية العلم الاجتماعي الوضعي (الأمبريقية الوضعية) تقتضي - كما بينا - دراسة الوقائع الملاحظة العيانية، ومن ثم الارتباط بمستوى معين من التجريد، هو مستوى التجريد الإحصائي، الذي حول الوقائع العيانية إلى أنسقة تحليلية رياضية، التي هي في جوهرها وصفا رياضيا لهذا الواقع، ومن ثم فإن موضوعيتها مرهونة بثبات الواقع وثبات تماثلاته المختلفة. وهذه النتيجة من شأنها أن جعلت العلم الوضعي علماً للثوابت، وأبعدته عن التغير الاجتماعي ودراسة حركة الواقع. أما الخاصية الثالثة، فالمنهج الوضعي كما بيناه سابقاً منهج خلو من النظرية الاجتماعية، ولا مكان فيه للنظرية وكان من نتيجة ذلك أن غاب النظر وغاب التفسير السيسولوجي للوقائع الاجتماعية عن العلم الاجتماعي الوضعي. ومن شأن ذلك أن يجعل مسألة التوجيه الاجتماعي للعلم مسألة واردة وإمكانية قائمة - وإن كانت غير صريحة في بنية المنهج - لكنها متروكة لنمط ونوع علاقات القوى السائدة في المجتمع.

وهكذا نقول إن البنية العلمية للأمبريقية الوضعية في العلوم الاجتماعية هي بنية تنطوي على إمكانية الانحصار في المشكلات الجزئية دون اعتبار أحداث التاريخ، وعلى إمكانية الانغماس في الثوابت دون كشف حركة الواقع وعلى إمكانية تقبل التوجيه الاجتماعي والرضوخ للقوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.

وفى مجتمع تسوده الطبقية وتقوم بنيته الاجتماعية بعلاقات استغلال وقهر وعنف صامت رهيب ضد أغلبية من البسطاء والمقهورين، هو مجتمع تصبح فيه إساءة الاستخدام الاجتماعى للعلم مسألة واردة، بل وحتمية. وحينما تصبح إساءة الاستخدام مسألة حتمية من قبل القوى صاحب المصلحة، وحينما يكون هناك علم اجتماعى ينطوى على إمكانية تقبل إساءة الاستخدام حينئذ يغيب هذا العلم عن وظيفته الاجتماعية التثويرية، كقوة محركة للتقدم، ، ويصبح - رغم علميته - عقبة كلود أمام تطور العلم وتطور المجتمع، إنه يصبح بالأحرى جزءا من نسيج علاقات الهيمنة والاستغلال والقهر، وموجهها لإعادة إنتاج هذه العلاقات نفسها، بما يحفظ بقاءها وديمومتها فى المجتمع. وهذا هو ما انتهى اليه الأمر فى وطننا.

ومجتمعنا فى مصر تسوده علاقات التفاوت الطبقي وسوء توزيع الثروة إلى درجة أن ٢,٣ من مجموع السكان يستهلكون قرابة ربع الاستهلاك القومى كله. وأن أقل من ١٠ ٪ من عدد سكان مصر يستهلكون أقل قليلا من نصف الاستهلاك القومى (٤٥ ٪) بينما الـ ٩٠ ٪ الباقون يستهلكون النصف الباقي (١٩). إن مجتمعنا فى مصر مجتمع تقتل البطالة السافرة شبابه (٢ مليون عاطل) (٢٠) ويطنن معنوياتهم اليأس والاحباط نتيجة عدم قدرتهم على تحقيق أبسط حقوق الإنسانية والمواطنة. إن مجتمعنا فى مصر مجتمع تراكمت فيه الثروات الضخمة فى أيدي شرائح اجتماعية طفيلية جديدة، لا نتيجة العمل الاجتماعى، بل نتيجة أعمال السمسرة وتجارة التهريب والتلاعب بقوت الشعب. إن مجتمعنا هذه بنيته الاجتماعية إنما هو مجتمع تمارس علاقات القوى فيه - على أفراد ومواطنين - عنفا دمويا صامتا غير مرئى، تسقط فيه العشرات يوميا - دون حزن أو خبر - صرعى اليأس والإحباط، بل تسقط فيه العشرات يوميا صرعى سوء التغذية والمرض. ولم يسلم نظامنا التعليمى من الوقوع فريسة لهيمنة علاقات القوى الظالمة هذه، فامتد هذا العنف الدموى ليكتسح كل ركن فيه. فهاهى الازدواجية الرهيبة

فى أنظمة تعليمنا، والتى باتت تطل علينا صراحة وبلاحياء، فى صورة تعليم عام شعبى، تعليم أساسى عام، تعليم عام بلغات أجنبية (تعليم عام معدل!!)، تعليم خاص بلغات أجنبية، تعليم أجنبى. وها هو المستوى المتدنى من الفعالية الذى لا يغيب عن أعين الناظرين، وها هى الدروس الخصوصية، وأزمة الثانوية العامة، وبطالة المتعلمين ... الخ.

هذا العنف الصامت هو أقصى درجات وأنواع العنف الذى يمكن أن يفكر فيه أو يمارسه ظالم. ومجتمع يوجد فيه هذا النمط من العنف لا يمكن أن يتم فيه ومن خلاله علم «وضعى، بالبنية التى بينا خصائصها سابق دون أن يسلم من اساءة استخدامه اجتماعيا، ودون أن يشوه، ودون أن تتحطم موضوعيته بفعل القوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى بقاء علاقات العنف والاستغلال القائمة، وفى الحفاظ عليها وإعادة إنتاجها.

إن الباحث الذى يؤمن بأن العلم الاجتماعى قوة محركة للتقدم وأن له وظيفة اجتماعية تدويرية، ومن ثم يرى أنه كعالم اجتماعى ينبغي أن يسهم بطمه فى تخليص الناس والمجتمع من كل أشكال العنف والقهر المسيطرة عليهم، فإنه سوف يحتاج بلا شك إلى علم اجتماعى نقدى جديد يحتفظ بالمنهجية والفنيات العلمية من جهة، وفى نفس الوقت ينطوى، من جهة أخرى، على بنية علمية تمكنه من نقد علاقات العنف القائمة، وتوجيه الممارسات العلمية (البحثية) لكشف العلاقات والآليات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمبريقى والآليات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمبريقى الوضعى عاجز بحكم بنيته العلمية - القابلة للاحتواء فى علاقات العنف - أن يقوم بهذا الدور التحررى الآن. أن علم الاجتماع النقدى الذى نسعى إلى تأسيسه هو علم يجعل محور اهتمام المعرفة، عنده هو تحرير الإنسان - وتحقيق مصلحة الجمهور (وليس مصلحة الزبون / المخدم).

القضية الثانية: أيديولوجية ربط البحث التربوي بالسياسة التعليمية.

التحليل النقدي لهذه القضية، هو بالضرورة امتداد للتحليلات النقدية السابقة. ففي هذا الجزء من الدراسة نحاول أن نكشف الآليات (الميكانيزمات) التي تربط بنية العلم الوضعي - بخصائصها التي بينهاها - ببنية علاقات الاستغلال في المجتمع القائم، حتى يتحقق بالفعل ما وصفناه بـ «إساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم».

لقد كانت - وما زالت - مسألة الربط بين البحث التربوي وصنع القرارات والسياسات التعليمية مطلباً يطلبه كل التربويين - إداريين أو أكاديميين حتى صار - هذا المطلب بيننا عقيدة (وأيديولوجية) مهيمنة راسخة في العقول. فكثير من نقاد البحث التربوي الآن ينتقدون ضعف الصلة (أو الرابطة) بين البحث وصنع القرار التربوي، بل يزعمون غيابها في كثير من الأحيان. ويعتبرون ذلك من ملامح الأزمة في البحث التربوي^(٢١). ولا شك أن مثل هذا النقد يستمد شرعيته من رسوخ هذه العقيدة بيننا (أن البحث التربوي ينبغي أن يضطلع بمهمة تطوير التعليم ومد صناعات القرارات التربوية بالأسس العقلانية لصنع قراراتهم). لكن شيوع مثل هذا الانتقاد - القائم على «ينبغي» الربط بين البحث وصنع السياسة - بيننا إلى الحد الذي يكاد نجده في كل دراسة عن الموضوع يجعلنا نقف عنده موقفًا نقدياً. فشيوع هذا الانتقاد لا يعدو أن يكون أيديولوجية تزيف حقيقة أن الارتباط بين البحث التربوي والسياسات التعليمية شيء قائم بالفعل: قائم بنسبها - مؤسستياً - وقائم أيديولوجياً اختياريًا، من قبل الباحث كأفراد بحكم رسوخ هذه الينيفغية في عقولنا.

وهنا تصبح التساؤلات النقدية المثارة هي إذن: ما فائدة الارتباط الأيديولوجي والمؤسستى بين البحث التربوي والسياسة التعليمية؟ وما هي نتائج الفعلية؟ ولماذا لم يتحقق تطور في التعليم رغم وجود هذا الارتباط؟

ومثل هذه الاسئلة وغيرها يجعلنا نطرح فى النهاية سؤالاً هاماً ينبغى أن ندوخي الإجابة عليه بدقة: لماذا البحث التربوى؟

إن الإجابة البسيطة الشائعة عن السؤال (لماذا البحث التربوى؟)

سوف تأتى بالضرورة ترديدا للأيديولوجية السائدة التى تقول بينبغية (أو وجوبية) العلاقة بين البحث التربوى والسياسات التعليمية (البحث التربوى ينبغى أن يهدف إلى تحسين العملية التربوية) . وبالفعل قد تم تأسيس هذه الأيديولوجية، وذلك من خلال صياغة هذه العلاقة العقلانية - بين البحث وصناعة السياسة التعليمية صياغة منتظمة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية ولجان أكاديمية لتكون كحلقة وصل مؤسساتية بين الباحثين وإدارى النظام التعليمى - وذلك فى الجسم البيروقراطى للنظام التعليمى القومى نفسه . وكانت هذه الصياغة بمثابة عقد اجتماعى مؤسس على تبعية البحث العلمى للسلطة البيروقراطية فى التربية . ويتأسس أيديولوجية الربط بين البحث والسياسة التعليمية، على هذا النحو تكون هذه الأيديولوجية نفسها قد ازدادت قوة (شرعية) اضافية نتيجة هذا التأسيس البيروقراطى لها . وفى نفس الوقت فإن هذه الأيديولوجية - التى أصبحت أكثر قوة من ذى قبل، والتى تكتزايد قوتها بحكم هذا التأسيس - تعود مرة ثانية فى صورة معايير تقييم (انتقادات) تهدف إلى تقوية هذه العلاقة بين البحث والنظام التعليمى وترسيخ وجوبيتها وإعادة بنائها وإنتاجها .

لكن ليس معنى ذلك أن هذه العلاقة تتم بانضباط دقيق، فثمة تناقضات كاملة فى جسم التعليم من شأنها أن تحطم هذه العلاقة وتزرع عندها شرعيتها، فالذين ارتبطوا بهذه الأيديولوجية، رسمياً أو تطوعياً، لا يستطيعون غالباً فى إطار هذه العلاقة - الدفاع عن المشكلات الفعلية المفعم بها حقل التربية ووجود هذه المشكلات فى حد ذاته يعاقب هذه الأيديولوجية - وسيظل يعاقبها ما بقيت هذه الأيديولوجية قائمة . ووجود هذه المشكلات أيضاً هو ما

يعطى شرعية جديدة لوجود نماذج فكرية - معارضة - وبديلة لنموذج الفكر التربوي المؤسساتي القائم بالفعل . وسنعود إلى هذه التناقضات تفصيلا .

على أى الأحوال لقد كان لتأسيس العلاقة العقلانية بين البحث التربوي والسياسة التعليمية فى صيغة مؤسساتية بيروقراطية ثلاث نتائج خطيرة فى مجال التربية .

أولاً: تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها،

نستطيع أن نكتبين من الملاحظة الأولية فى حقل البحث التربوي - سواء فى المجالات النفسية أم التربوية - أن الأبحاث التى ينظر إليها بارتياح الآن - وذلك منذ نهاية الستينات فى مصر - هى الأبحاث الامبريقية الوضعية . وهى أن دراسة مثل هذه الموضوعات انما تحتاج إلى عمليات تنظيم - أو خيال سيولوجى بلغة رايت ميلز - وهى مسألة تقع خارج نطاق المنهج الامبريقى الوضعى - كما تحدثنا عنه من قبل . لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل انما هى مسألة تشكل فى حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعى السائد فى البحث التربوي والعلاقة المؤسساتية التى تربطه بالنظام التعليمى القائم .

إن البحوث التربوية التى تستبعد الشروط القائمة المحيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هى بحوث تتحدد وظيفتها - فى أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها . وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح فى ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسى .. الخ فإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات فى حقل البحث التربوي نجدها قد تجزأت إلى جوانب مفتتة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزئية تهتم بمشكلات الكفاءة فى موضوعاتها أكثر من أى شئ آخر . فالبحث الذى يتناول مشكلة

جزئية فى مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمى أو المجددين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومى؟ وما هى الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التى أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم فى خلق ازدواجية فى التعليم القومى وتوسيع الهوة الطبقيّة والثقافية بين أبناء المجتمع الواحدة؟ الخ من هذه الأسئلة هى بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرحب.

على أى الأحوال فإن الأبحاث الامبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزئى فى صورة متغيرات وعلاقات إحصائية، أو فى صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شىء سوى أضغاث شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل ما تمثل نسبة عالية جدا من الأبحاث التربوية: رسائل وأطروحات جامعية، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس، وأبحاث مراكز البحوث التربوية^(٢٧) ونلاحظ أيضا أنه قد تزامن مع ذلك تراجع بحوث فلسفة التربية والتاريخ والبحوث المقارنة - ويمكن القول أن تراجع هذا النوع من البحوث - مكانة وأهمية وكما - إنما يرجع إلى إن أهدافها ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بتحسين العملية التربوية، ومن ثم يظن دائما أن مثل هذه البحوث لا تهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم. وخاصة أن المفهوم المستتر لمعنى تحسين التعليم، هو تحسين العملية التعليمية فى السياق القائم وفى إطار الشروط القائمة والفاعلة فى الزمان والمكان.

إن تناقص حجم البحوث النظرية في التربية كانت له نتائج سلبية معوقة في تنمية الفكر النظري التربوي^(١٣). فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التي تكشف عيوب ونواقص واقعنا التربوي والمعاش، وتمدنا بخيالات علمية تكشف عن امكانية صنع واقع جديد. وثمة حقيقة تاريخية هامة، وهي: أن معظم النماذج التعليمية الهامة التي ظهرت تاريخيا في عملية تطور النظم التعليمية القومية في كثير من بلدان العالم لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغيرات والمعالجات الاحصائية للعلاقات القائمة بين المتغيرات، لكنها أتت من خلال الفهم والتفكير الفلسفي في ثنايا أحداث وحركة التاريخ لقد كانت القرارات التاريخية في الاصلاحات التربوية الكبرى هي في جوهرها قرارات سياسية معبرة عن حركة التاريخ في الواقع الاجتماعي الذي نشأت. فيه أقول لقد كانت قرارات سياسية في جوهرها وإن استلهمت أو استلثرت بنماذج تربوية مطروحة نظريا كانت أو قائمة بالفعل - كانت على أى حال، خارج دائرة الاعتراف البيروقراطي الرسمي للمؤسسات القائمة^(١٤).

ثانياً: تكريس الممارسات التربوية القائمة واضفاء شرعية علمية عليها،

إن ارتباط الأبحاث التربوية بمناهجها الوضعية - الجزئية بهدف تحسين العملية التربوية في اطارها وشروطها القائمة بالفعل معناه ترك مسألة الأهداف والبنية والشروط المحيطة بالعملية التعليمية دون مساءلة، ومن ثم إيعادها كلية عن دائرة البحث والدراسة. بل إن هذه الموضوعات بحكم طبيعتها (كوحداث كبيرة) إذا وضعت أمام المنهج الأمبريقي الوضعي تصبح موضوعات شاذة amomaly - بلغة توماس كون. فالمنهج الأمبريقي الوضعي بحكم طبيعته الجزئية غير ملائم لتناول هذه الموضوعات.

إن دراسة مثل هذه الموضوعات إنما تعناج إلى عمليات تظليل - أو خيال سيكولوجي بلغة رايت ميلز - وهي مسألة تقع خارج نطاق المنهج

الأمبريقي الوضعي - كما نحدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل إنما هي مسألة تشكل في حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعي السائد في البحث التربوي والعلاقة المؤسساتية التي تربطه بالنظام التعليمي القائم.

إن البحوث التربوية التي تستبعد الشروط القائمة المحيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هي بحوث تتحدد وظيفتها - في أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح في ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسي..... الخ. فإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات في حقل البحث التربوي نجد أنها قد تجزأت إلى جوانب مفصلة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزئية تهتم بمشكلات الكفاءة في موضوعاتها أكثر من أى شئ آخر. فالبحث الذي يتناول مشكلة جزئية في مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمي أو المجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومي؟ وما هي الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التي أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم في خلق ازدواجية في التعليم القومي وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد؟ الخ من هذه الاسئلة هي بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرحب.

على أى الأحوال فإن الأبحاث الأمبريقية الوضعية الضيقة التي تتعامل

مع المشكلات التربوية بشكل جزئى فى صورة متغيرات وعلاقات احصائية، أو فى صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شئ سوى إضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل.

ثالثاً :تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة،

يحدد نموذج (أو نمط) البحث التربوى بنمط العلاقات الاجتماعية للأنماج السائد فى المجتمع. ويوضح محمد الغنام هذه الحقيقة - وإن كان بطريقة مختلفة - فيقول:

«إن البحث التربوى ... - بمفاهيمه ومنهجيته وتقنياته (العقلية الاجتماعية) ومحاور اهتماماته وتنظيماته وممارسته واستثماراته ونتائجها وإنتاجاته وبناءه القاعدية ومكانته دالة لمستوى اجتماعى اقتصادى تربوى علمى تكنولوجى»^(٢٥).

نموذج البحث التربوى (ونمطه السائد) إنما هى مسألة تتحدد إذن بالجدل القائم بين التكنولوجى والأيدىولوجى القائم فى الواقع الاجتماعى.

وقد عرضنا فى الجزء السابق أن نموذج البحوث الأمبريقية الوضعية الضيقة هو النموذج المرغوب اجتماعياً فى إطار العلاقة المؤسساتية بين البحث التربوى والسياسات التعليمية فى النظام التربوى. فالبنية العلمية لهذه البحوث قد توافقت - أو هكذا كان عليها أن تتوافق - مع البنية المؤسساتية المستخدمة لها. ذلك أن هذا التأسيس (البيروقراطى) للبحوث التربوية لم يذهب دون ترك تأثيرات اجتماعية وسياسية واضحة على هذه

البحوث - من حيث الاهتمام والتوجه، بل مستوى الضبط والصرامة والموضوعية العلمية.

فقد كان من نتيجة هذا التأسيس (مؤسسية العلاقة بين البحث والنظام التعليمي) - كما أشرنا إلى ذلك من قبل - أن تسَلَّت بوعى أو بدون وعى الاهتمامات الاقتصادية والاجتماعية للزبون المستخدم للبحث - أى النظام التعليمي بشروطه السياسية والاجتماعية القائمة التى لا تناقش - إلى هذه البحوث فى شكل معانى وقيم، سواء كانت صريحة أم ضمنية، لكنها موجودة وجودا قويا، يحدد استعمال البحث، ويحدد نوع المشكلات وألوياتها، وأكثر من ذلك يحدد نماذج الحلول المقترحة لمشكلاتها.

وينبغى أن نذكر هنا بما أسلفناه من قبل من أن الارتباط بين البحث التربوى والسياسة التعليمية ليس ارتباطا مؤسسيا فحسب لكنه أيضا ارتباط أيديولوجى يحرك الباحثين - بوعى أو بدون وعى - فى اختيارهم للمشكلات التى ينبغى أن يدرسوها والمناهج التى يجب أن يتبعوها - بمقتضى أيديولوجية ينبغى تحسين العملية التربوية القائمة. حينئذ يدخل الباحث طواعية فى إطار هيمنة الشروط القائمة للعملية التعليمية، ومن ثم يجرى بحثه فى داخلها وفى إطارها، وقياسها على النماذج العلمية القائمة المستحسنة فى تحديد المشكلة والمنهج والحل.

لكن الحديث عن تأسيس العلاقة العقلانية بين البحث التربوى والنظام التعليمي لا يعنى على الإطلاق القول بأن دورة التفاعل قائمة بين البحث التربوى والنظام التعليمي.

فعلى الرغم من كل هذه الجهود المبذولة (رسميا و/ أو تطوعيا) لمد الجسور بين كليات التربية ووزارات التعليم. فإن الملاحظ أن فعل البحث التربوى فى تنمية النظام التعليمي وفعل النظام التعليمي فى تنمية البحث التربوى ما زال محدودا للغاية^(٢٦).

ومن الواضح إذن، أن ضعف دورة التفاعل بين البحث التربوي والنظام التعليمي لا يرجع إلى ضعف الصلة بينهما، بل العكس تماماً، فالصلة بينهما - كما يتضح من التحليل السابق - صلة واضحة. إن قوة هذه الصلة نفسها - أيديولوجيا ومؤسسانيا هي نفسها التي أضعفت دورة التفاعل، فهذه الصلة نفسها هي التي أضعفت من مكانة وأهمية البحوث النظرية، وهي التي وجهت البحث وجهة تجزئية تعمل في إطار الشروط القائمة ولا تناقشها، وهي أخيراً التي انتهت إلى تسييد نوع خاص من البحوث التربوية - الامبريقية الضيقة التي تتلاءم وتتوافق في إطار العلاقة المؤسسية على النحو الذي اسلفناه. وكانت النتيجة دخول البحث التربوي - أو بالأحرى انحراف البحث التربوي - تحت هيمنة النظام التعليمي القائم في إطار شروطه الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به والمحددة له: علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي، أوضاع التخلف الاجتماعي والثقافي، التبعية الاقتصادية ونمط التنمية المشوه. ومن هنا يتضح أن هيمنة النظام التعليمي على البحث العلمي في غير صالح نمو البحث العلمي وتقدمه في التربية ... النظام التعليمي بحالته الراهنة وبالشروط الاجتماعية والسياسية التي يعمل من خلالها، هو نظام غير معنى حقيقة بنتائج العلم إلا بتلك التي تهرج وجوده وسياساته وتضفي عليها شرعية علمية - ومن ثم سياسية واجتماعية^(٢٧).

لكن التحليلات السابقة لا تعني على الإطلاق أن البحوث الأمبريقية الجزئية في التربية هي بالضرورة بحوث تهدف إلى تكريس شرعية الممارسات القائمة، أو أن القائمين بهذه البحوث هم بالضرورة واقعون تحت الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسية للنظام القائم. فمنطلق العلم الوضعي نفسه خال من الانتهازية، لكن ما يجعله قابلاً للانحراف تحت سيطرة الهيمنة هو نمط البنية العلمية للمنهج الوضعي نفسه التي لا مكان فيها لنظرية اجتماعية صريحة. ولذلك لا ينبغي أن نسبعد وجود باحث أمبريقي متحرر من الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسية للنظام وذلك بحكم تاريخه الأيديولوجي هو كفرد.

لكن على أى الأحوال أيضا الدافع القوى للبحوث الأمبريقية إلى الاندماج الايديولوجى والمؤسساتى فى النظام التعليمى القائم (وتبنى اهتمامات الزبون هو ما تحتاج اليه هذه البحوث - بحكم - طبيعتها - من تنظيم دقيق وتمويل ليس هين . والتمويل والتنظيم يعتبران من أكثر الآليات - إلى جانب الأيديولوجية - التى تربط البحوث التربوية (الأمبريقية) بالمؤسسات التعليمية وفق شروطها القائمة، والتى تزيد من تبعيتها لهذه المؤسسات باسم تحسين العملية التربوية. وقل أن تجد باحثا اجتماعيا أو تربويا يقوم بإجراء أبحاث أمبريقية جريئة على نطاق واسع غير مرتبط بمؤسسات بحثية أو لجان أو منح علمية.

وفى إطار التحليل السابق، وعند هذه النقطة السابقة بالذات أى حاجة البحوث الأمبريقية إلى التنظيم والتمويل يمكن فقط فهم خطورة التمويل الأجنبى للبحوث الاجتماعية والتربوية فى مصر. إن التمويل الأجنبى فى إطار هذا التحليل هو تعزيز جديد قوى للعلاقة المؤسساتية والأيديولوجية بين البحث التربوى والنظام التعليمى ومن ثم تعزيز جديد لكل النتائج السالبة التى نكلمنا عنها والتى هى صلب وجوهر الأزمة الراهنة فى البحث التربوى: تراجع البحوث النظرية من حيث الحجم والأهمية، تكريس شرعية النظام التعليمى وسياساته القائمة، تسييد نموذج العلم الوضعى فى البحث التربوى فضلا عن تشويبه (بتحطيم موضوعيته ومضاعفة فرص الانتهازية العلمية فى ميدان البحث العلمى). الأمر الذى لا يؤدى فى النهاية إلا إلى مزيد من تفاقم المشكلات التربوية والاجتماعية، وتخريب البحث العلمى، وتغريبه وإبعاده عن حركة المجتمع. على أن موضوع التمويل الأجنبى بما له وبما عليه ينبغى أن يكون موضوعا لدراسة نقدية مستقلة تغطى كل جوانبه.

ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة

هل من ضرورة للأمبريقية في البحث التربوي؟

ما أنتهينا إليه كان محاولة لكشف الارتباطات الداخلية والخارجية للمنهج الأمبريقي في واقع حركة البحث التربوي في المجتمع؛ وهي ما تمثل الأزمة.

فالمنهج الأمبريقي، حتى في صيغته الوضعية منهج علمي من حيث البناء المنطقي للمنهج العلمي - لكن الأزمة أزمة اجتماعية - متمثلة في صور علاقات السيطرة والاستغلال في المجتمع والنظام التعليمي - وهي ما أوضحناها بمصطلح إساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم. وظل اعتراضنا على المنهج الأمبريقي الوضعي بأن بنيته العلمية تفتح الباحث أمام إساءة الاستخدام الاجتماعي له. ذلك الاستخدام الذي عززته تلك العلاقة القائمة - أيديولوجيا ومؤسساتيا - بين البحث التربوي والنظام التعليمي.

معنى ذلك أنه يمكن أن نصل - في ضوء التحليلات النقدية - إلى نتيجة مفادها أن مواجهة الأزمة التي نعيشها في ميدان البحث التربوي يمكن أن تتم بالعمل في محورين - من بين محاور عديدة بالطبع: أولهما، الدعوة إلى ربط البحث التربوي بحركة المجتمع في مقابل أيديولوجية ربط بالمؤسسات القائمة وثانيهما محاولة تأسيس منهج عام نقدي يحتوي المنهجية العلمية الأمبريقية ويتجاوزها في نفس الوقت من خلال الارتباط النظري - النقدي بحركة المجتمع وسنبين ذلك تفصيلاً.

١- ربط البحث التربوي بحركة المجتمع؛

إن ما نذكره حقيقة هنا في إطار التحليلات النقدية - التي قدمت في هذه الدراسة، أو تلك التي قدمت في موضع آخر، هو وجود أي إمكانية عينية لقيام بحوث تربوية تعطى صناع القرارات والسياسات التعليمية قاعدة أساسية - عقلانية - للتغيير التربوي من خلال تجميع بيانات ومعارف

وأجراءات تكنولوجية . فمسألة التغيير التربوي مسألة سياسية واجتماعية أكبر من ذلك بكثير^(٢٨) والسياسة التعليمية في أى مجتمع لا تقوم على ما هو علمي - بالمعنى المعروف للعلم - فحسب، بل تقوم أيضا على أشياء غير علمية كثيرة وتخرج عن دائرة العلم مثل الأيديولوجيا والدين والرتبـاطات المصالح الاقتصادية والاجتماعية القائمة - على المستوى القومي والعالمي^(٢٩) ولذلك فإن ما انتقدناه في هذه الدراسة، وما ننتقده بشدة، هو أيديولوجية ينبغي الربط بين البحوث العلمية والقرارات والسياسات التعليمية في الحقل التربوي .

وإذا كان للبحث التربوي أن يرتبط - ضرورة - بشيء، فإنه ينبغي أن يرتبط بحركة المجتمع ككل^(٣٠)، وذلك من خلال أن يظل هدف البحث كامنا في مد المجتمع بنظريات علمية وتفسيرات واسعة عن التربية: كيف تتم العملية التربوية، ما الوظائف التي تحققها في مجالات المجتمع المختلفة - الاقتصاد والاجتماع والثقافة - سواء على مستوى الفرد أم المجتمع، وما نمط وبنية العلاقات الاجتماعية والثقافية السائدة في المؤسسات التعليمية، وما تأثيرها على شخصية الفرد وبنية المجتمع... إلى آخره من القضايا التي نصلح وعيا تربويا يرتبط بحركة التنوير العامة في المجتمع وبحركة المجتمع وسعيه نحو تحقيق طموحات في إقامة مجتمع إنساني أرحب فدور البحث التربوي ليس هو تحسين التربية من خلال استحداثات واكتشاف خامات جديدة فقط، لكن من خلال نشر المعرفة العلمية عن التربية وكشف الشروط القائمة التي تعمل فيها، ومن خلال تنوير الجمهور (القوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع) بدائل تربوية جديدة في شروط اجتماعية وسياسية جديدة كذلك^(٣١).

إننا نعتقد أنه لا توجد حلول فنية/ سيكولوجية بسيطة لمشكلتنا التربوية ولا توجد وصفات سهلة مباشرة لتحسين التعليم وتجويد المعارف التي تنقل عن طريق تلك الاستراتيجيات التعليمية القائمة الآن. إن المشكلات الحقيقية للتعليم إنما ينبغي أن تفهم من خلال دراسة التربية، وعمليات التدريس

وطرق التفكير، وطرق صنع القرار في إطار السياق الاجتماعي الأوسع الذي تقوم به ومن خلاله هذه الأشياء جميعا. إن المعلومات التي تنتجها الأبحاث - مهما كانت - لا تغير مباشرة الشروط القائمة لهذه الأشياء (أو العملية التدريبية ككل، لكنها فقط تزيد من قدرتنا (أو من قدرة القوى الاجتماعية المنوطة) على الفهم والتفاعل مع هذه الشروط. ومثل هذه المعرفة ينبغي أن تهتم بالنظام التعليمي ككل بقدر اهتمامها بكل فرد فيه، كما ينبغي أن تكون معرفة كلية وجزئية، ونظرية وأمبريقية، معا في آن واحد.

إن الأيديولوجية التي تؤمن بأن البحث التربوي يجب أن يرتبط بصنع القرارات والسياسات التعليمية، أو تلك تؤمن بأن البحث التربوي يجب أن يتفق بالضرورة عن سلسلة من اكتشاف الحقائق الموضوعية التي يمكن تحويلها إلى استراتيجيات وإجراءات تحسن من واقع التعليم هي أيديولوجية لها وجودها التاريخي بينما، حيث تكمن بجذورها في اعتقادات شائعة: إنها تكمن في الاعتقاد بأنه يمكن أن نجد نماذج للتدريس والتفكير وميديولات للعمل التربوي صالحة للاستعمال بغض النظر عن السياق الذي ستعمل فيه. كما أنها تكمن أيضا في الاعتقاد بأن التغيير الاجتماعي والإصلاح التربوي مسألة تكتيكية/ فنية يمكن أن تتحقق مباشرة وفق خطوات وقرارات فنية كذلك. كما أنها تكمن ثالثا في الاعتقاد بوجود طرائق وأساليب موضوعية يمكن في ضوئها تقييم نواتج التعليم.

إن الأبحاث العلمية. التربوية والاجتماعية - التي تنص على لمسألة الإصلاح والتغيير - الذي يتناول ضمن ما يتناول البنية والأهداف وشبكة الشروط القائمة - ليس أبحاثا في صورة سلسلة من اللقاءات التي تعقد ثم تنفض بلا اهتمام قلبي أو التزام، بل هي بالأحرى نضال أكاديمي علمي متواصل مرتبط بحركة المجتمع السياسية والاجتماعية.

٢- محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدي في التربية:

ثمة خاصيتان لا ينبغي تجاهلها عند حديثنا عن المنهج الأمبريقي في

العلوم الاجتماعية تتوفر فيه في حالة افتراض عدم انجرفه في علاقات الاستغلال المهيمنة في المجتمع. وهاتان الخاصيتان هما:

١- الموضوعية: فالمنهج الأمبريقي الوضعي منهج يكفل موضوعية أكثر وضوحا مما تكلفه المناهج الأخرى. ونعني بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بتكرارها أي باحث مدرب. ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمبريقي إجراءات أكثر انتظاما وصرامة وتقنيدا، ومن ثم يسهل على أي باحث تكرارها. وهذه الخاصية هي ما تنتج بدورها إمكانية تراكم العمل العلمي^(٣٢).

٢- درجة عالية من البرهان والإثبات ودرجة منخفضة من التجريد، فمن الحقائق المعروفة أنه لا وجود للبرهان الدقيق إلا من خلال المنهج الأمبريقي في البحوث الجزئية فحيث الظاهرة مشاهدة (والملوك ملاحظ)، وحيث توجد معاني إجرائية لكل مفهوم، وحيث التفسير ملاحظ من خلال الضبط تكون الصلة قوية بين البرهان والمشكلة الملاحظة والتفسير. وأنت حينما لا تقبل الإثبات في العلم الأمبريقي - رغم وضوحه - فلأنك تشعر أن هناك ما هو أكثر من ذلك^(٣٣).

ونحن في حاجة إلى دراسة مشكلتنا الجزئية لمشكلات الفرد على المستوى الصغير Meacular، بمناهج دقيقة تدح الموضوعية ووضوح البرهان، وذلك حتى نكتسب تراكمات معرفية في تفسير هذه المشكلات. وفي حقل التربية توجد مشكلات جزئية كثيرة لا نستطيع أن نتجاهل دراستها، إلى جانب دراسة المشكلات البنوية والتاريخية (على المستوى الكبير Macroscopic). فمع وجود الظاهرة وجودا كليا، فإنها تطوى كذلك على جوانب فردية جزئية، وبين الكل والجزء علاقة دينامية جدلية. ومن ثم ففهم الظاهرة لا يتم إلا باعتبار الكلية والحالة لفردية مع^(٣٤) ففي التربية قد نهتم على المستوى الكبير بدراسة وتفسير نشأة مدارس اللغات التجريبية

فى الواقع المصرى، لكننا أيضا نهتم، ويجب أن نهتم وعلى المستوى الصغير بدراسة تأثير التعليم بلغة أجنبية فى بداية حياة الطفل على لغته العربية الأم وتأثير هذا كله فى تنمية عمليات التفكير وفى الشخصية ككل. وقد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير اتساع نطاق ظاهرة الغش فى نظمنا التعليمية لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير) ويجب أن نهتم بظهور مشكلة الغش الجماعى بالقوة - التى حدثت فى العام الماضى فى مناطق معينة فى بلادنا. إننا قد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير البنية البيروقراطية فى نظام التعليم المصرى، لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير)، ويجب أن نهتم بتفسير المدى الذى يمكن أن تتفاوت فيه هذه البنية من فصل دراسى إلى آخر وفهم المتغيرات (الممكنة) المؤثرة فى ذلك التفاوت..... وهناك الكثير الكثير من الأمثلة.

معنى ذلك أننا فى حاجة إلى منهج علمى يتناول دراسة المشكلات الجزئية فى إطار الفهم الكلى للظاهرة. ونحن فى حاجة كذلك إلى دراسة كلية الظاهرة من خلال فهم جوانبها الجزئية، وتفاعل الكلية مع الفردية فى الحدث الاجتماعى. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال منهج عام. يربط بين الواقع والنظرية بين الجزئية والكلية. منهج عام يتيح لنا فهم الوقائع الجزئية ومقاوما فى نفس الوقت لكل أشكال الهيمنة التى تسمى استخدام الممارسات العلمية الأمبريقية وتشوهاها.

ولقد بينت التحليلات السابقة أن المنهج الأمبريقى الوضعى - بحكم بنيته العلمية منهج يتطوى على قابلية إساءة الاستخدام الاجتماعى تحت وطأة وهيمنة علاقات التخلف والاستغلال والتبعية، الأمر الذى يفسد علمية المنهج وخصائصه المميزة: فى الموضوعية واستقامة البرهان. وعلى أى الأحوال فإنه استنادا إلى التحليلات السابقة نقول إنه إذا غابت النظرية عن المنهج الأمبريقى وأصبح المنهج كليا قائما بنفسه ويطو على كل تنظير، وإذا وقع هذا المنهج فى براثن الهيمنة الأيديولوجية والمؤسساتية، حيث تملأ عليه

أولويات المشكلات موضوع الدراسة، والاهتمامات المعرفية للمؤسسات فإن هذا المنهج يفقد العلم الاجتماعي وظيفته الإنسانية والاجتماعية كأداة في التحول الاجتماعي والتقدم الإنساني. وهكذا يصبح المنهج الأمبريقي بذلك - رغم علميته - عقبة كئوداً في سبيل التقدم العلمي والاجتماعي. إن المنهج الأمبريقي الوضعي لا يعمل في إطار آخر أكثر من نفسه... ويفتقد إلى إطار أو نظرية عامة تتجاوز التعميمات الاستقرائية للبيانات الأمبريقية الإحصائية.

المنهج الأمبريقي الوضعي كما بينا من قبل منهج يختزل النظرية، حتى أصبح هو والنظرية في وحدة، قائمة بطريقة صارمة، فالنظرية من حيث هي مجموعة من القضايا (أو الفروض) التي تثبتتها الملاحظة وترتبط ببعضها منطقياً، لا تتجاوز مستوى التعميمات والبيانات الأمبريقية إلا من حيث درجة التجريد. ولا تتجاوز وظيفتها كونها نقطة انطلاق في البحث (الأمبريقي). ومن ثم ظلت معايير الصدق في هذا العلم محدودة بمجموعة الفنيات والإجراءات المستخدمة في البحث. أن توحد المنهج بالنظرية في العلم الأمبريقي الوضعي توحداً يختزل النظرية لصالح المنهج، هو ما أفشى به إلى إمكانية وقوعه تحت الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسية، ومن ثم لإساءة استخدامه اجتماعياً في إطار علاقات التخلف والسيطرة القائمة.

وعلى الجانب الآخر المقابل للعمل الاجتماعي الأمبريقي الوضعي نجد الماركسيين التقليديين. وهؤلاء لهم تاريخ طويل في محاربة المنهج الوضعي باعتباره منهجاً برجوازيًا. ويقدم الماركسيون التقليديون المادية التاريخية باعتبارها العلم الاجتماعي العام الذي يفسر المجتمع في كليته التاريخية وفي أحداثه الفردية. وهم يحددون بذلك بين المادية التاريخية والعلم الاجتماعي باعتبارها بديلاً له. «ذلك أنهم نظوا إلى العلم منذ البداية على اعتباره مجرد طرائق بحثية - إجراءات وتقنيات وقياسات تخدم النظرية المادية التاريخية»^(٣٥). وانتهوا بذلك إلى وضعية ماركسية، توحد مرة أخرى بين النظرية والمنهج العلمي، لكن التوحد في هذه المرة لا يقوم على أساس

اختزال النظرية لصالح المنهج - كما هو في حالة الأمبريقية الوضعية - بل على أساس اختزال المنهج لصالح النظرية. بعبارة أخرى نقول لقد وجد وحد الماركسيون التقليديون بين المادية الجدلية والعلم الاجتماعي بأن اختزلوا أولا العلم الاجتماعي لصالح المادية التاريخية، ثم اختزلوا ثانيا المنهج العلمي ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية^(٣٦).

معنى ذلك أن الماركسية التقليدية قد انتهت إلى ما انتهت إليه الأمبريقية الوضعية البرجوازية فوحدت كلناهما بين المنهج والنظرية في وحدة تقضى على أحد طرفي العلاقة وتختزله لصالح الآخر.

إن مسلمة وحدة النظرية والمنهج العلمي التي تطوى عليها كل من أمبريقية الوضعية والماركسية التقليدية من شأنها أن تقضى إلى أزمة في العلم الاجتماعي ولا يمكن اعتبار هذه المسلمة مسألة ثانوية أو هامشية في بنية العلم. ذلك أنها تعبر عن دوجماطيقية توحيدية من شأنها أن تقضى بنا إما إلى الاعتقاد بأن المنهج الأمبريقي الوضعي هو المنهج العام (هذا من جهة الوضعية)، أو الاعتقاد المقابل، بأن المادية الجدلية هي المنهج العلمي العام (هذا من جهة الماركسية التقليدية). وكلاهما ينطويان على خلط واضح بين مستويات الظاهرة: المستوى الكلي للظاهرة، والتبديدات الفردية (أو الجوانب الخاصة) الجزئية في الظاهرة.

والخلط بين مستويات الظاهرة الاجتماعية موضوع الدراسة واستخدام المنهج المناسب ظاهرة عالجها رايت ميلز. وبين احتمالات الخطأ العلمي الناجمة عنها. فاستعمال منهج جزئي (تحت دعوى أيديولوجية المنهج العام) لدراسة كلية الظاهرة الاجتماعية ينجم عنه الوقوع - فيما يسميه ميلز - خطأ التعميم المضلل للمؤشرات واستعمال منهج كلي Macroscopic لدراسة واقعة جزئية فردية ينجم عنه الوقوع - فيما يسميه ميلز أيضا - خطأ التكتيف الزائف للنظرية^(٣٧).

ولو فهمت العلاقة بين النظرية والمنهج في ضوء أبعادها الجوهرية التي

حافظ على طرفي العلاقة من شأنه أن يضع أمامنا جميعا إمكانية محاولة إعادة بناء العلم الاجتماعي في صيغة جديدة. والمحاولة المطلوبة لن تكون بالطبع مجرد محاولة لوضع الأمبريقية الوضعية في إطار نظرية عامة أو التوفيق بينهما. إن المحاولة التي نقصدها، ونحاول القيام بها هنا، هي محاولة تهدف إلى بناء نموذج مفتوح لعلم اجتماع تريبوي نقدي كنسق متمايز داخليا، ويسعى إلى دمج الإجراءات المنهجية الجزئية المختلفة في صلاتها المتباينة عبر مجالات الوقائع المتعددة في كل شامل يجمع - في وحدة متكاملة - بين الجوانب الجزئية للوقائع الكلية (البديوية والتاريخية)، مع الأخذ في الاعتبار المصالح والاهتمامات المعبرة عن حركة الواقع وطموحاته الاجتماعية.

وهذه المنهجية الشاملة أو العامة لا يمكن أن تتم بالطبع في غياب بناء نظري يربط الاهتمام المعرفي في المنهج بالاهتمام الانطولوجي في النظرية الاجتماعية. وذلك في سبيل الوصول إلى كلية عينية للواقع والنظرية التي تتلاءم مع هذا النسق المنهجي المفتوح لا بد وأن تكون هي الأخرى نسقا مفتوحا من المعارف لا يهدف إلى تحديد العلاقات للمفردات المنهجية المستخدمة فحسب، بل يهدف أيضا إلى امدادنا ببدائل من الفروض المنظمة للوقائع الجزئية والعمليات البحثية التي تهدف إلى الربط بين نتائج التحليلات الأمبريقية والتحليلات النظرية، ربطا يهدف إلى تنمية النظرية والممارسات المنهجية معا في نفس الوقت.

وهنا نقدم محاولة تقوم على تراث الحركة النقدية في العلم الاجتماعي وخاصة على أعمال هابرماس وعلى الانتقادات التي وجهت إليه من علماء الاجتماع النقيديين - في دائرتي الاجتماع والتربية. فقد قدم هابرماس^(٣٨). نظريته النقدية الشهيرة في تقسيم العلوم الاجتماعية إلى ثلاثة أنواع (أو أنماط) مختلفة، كل له مجاله واهتمامه الخاص في المعرفة: العلم التحليلي الأمبريقي، ويهدف إلى تفسير الوقائع الجزئية لتحقيق الضبط والتنبؤ، والعلم

التأويلي، ويهدف إلى تفسير/ تأويل المعاني والرموز لتحقيق الفهم والاتصال في المجتمع الإنساني، والنظرية النقدية، وتهدف إلى نقد الأيديولوجية السائدة لتحرير الإنسان وتخليصه من كل أنواع السيطرة والاستغلال.

وقد تعرض برنشتين لنظرية هابر ماس بالنقد والتجريح. أقر برنشتين أهمية اكتشاف هابر ماس لهذه العلوم الثلاثة، لكنه عاب عليه الفصل والتمييز بين مجالات هذه العلوم. فهذه الأنواع الثلاثة ليست أنواعا لثلاثة علوم منفصلة، بل هي بالأحرى أنواع لثلاث لحظات دياكتيكية تتربط معا في الواقعة العلمية الواحدة. والعلم الاجتماعي النقدي هو العلم الذي يأتي تعبيراً دياكتيكياً عن الأمبريقية والتأويلية والنقدية معا وفي نفس الوقت^(٣٩) وهنا بحث برنشتين على فكرة إقامة النسق المفتوح في العلم الاجتماعي. وهي قريبة الشبه بفكرة رايت ميلز في الربط الديالكتيكي بين المناهج الجزئية والمناهج الكبيرة في علم الاجتماع الراديكالي.

أما الانتقاد الثاني فقد جاء من مكارثي الذي أوضح أنه بينما قد نجح هابر ماس في نقد العلم الأمبريقي ونقد العلم التأويلي إلا أنه لم يقدم لنا أي مستند لشرعية النظرية النقدية (نمط العلم الثالث الذي اكتشفه مدرسة فرنكفورت النقدية وهابر ماس أحد أقطابها. وهابر ماس من وجهة نظر مكارثي مطالب بأن يقدم معايير صدق النظرية النقدية، ليحقق بها شرعيتها العلمية^(٤٠)).

وثمة انتقاد ثالث إلى هابر ماس - قدمناه في دراسة أخرى سابقة - ملخصة أن هابر ماس قد ارتكز في تصنيفه للعلوم الاجتماعية على الجانب الأبيستمولوجي فقط - في إقامة العلم الاجتماعي - أعلى على المنهج وأغفل الجانب الأنطولوجي تماما - كما يتمثل في المفاهيم النظرية المفسرة لطبيعة المجتمع. وإذا اعتبرنا الجانب الأبيستمولوجي (المنهج) والجانب الميسولوجي (مفهوم طبيعة المجتمع) معا لوجدنا تعددية في العلوم الاجتماعية تتجاوز

تصنيفه هابرماس والانطلاق من فكرة التعددية فى العلم الاجتماعى من شأنه أن ينتهى إلى نسق مفتوح للعلم النقدى^(١١).

وتأسيسا على ما تقدم نرى أن أى محاولة علمية نقدية جادة إنما يجب أن تنطوى على الخطوات الأربع التالية:^(١٢)

- ١- معلومات تفصيلية عن مشكلات (والظواهر) التربوية.
- ٢- آنسقة تحليلية تحدد الأشكال المختلفة لتطور الظاهرة وارتباطاتها.
- ٣- فهم شبكة العلاقات الداخلية للظاهرة من خلال التأويلات وفهم التوافقات الداخلية (العلاقات الوظيفية) بين هذه الأشكال.
- ٤- تفسير الظاهرة فى حركة الواقع الاجتماعى، من خلال التوصل إلى تحديد الصورة الكلية للظاهرة فى إطار شبكة العلاقات القائمة بين عناصر الظاهرة الكلية.

المرحلة الأولى: الحصول على المعارف:

وفى هذه الخطوة يتم الحصول على معارف مفصلة لإحداث تراكم من المعلومات والبيانات الوثيقة الصلة بالموضوع وينبغى أن يحرص الباحث صراحة منذ البداية على نوع المعارف الملائمة التى يريد جمعها وذلك منذ البداية. وفى هذه الخطوة يوضع الغرض المنطقى باستتباطه متحمقا من النظرية، وتحديدده تحديدا أمبريقيا واضحا ويتم من خلال هذا الغرض، وفى ضوئه، تحديد وصياغة الإجراءات والفنيات التى تستخدم فى البحث التى بها ومن خلالها يتم جمع المعطيات الواقعية والحقائق التى تنسق وتكامل مع خط البحث والمتوافقة مع الفروض.

المرحلة الثانية: تحليل الأشكال المختلفة لتطور الموضوع:

وفى هذه المرحلة تقوم بتحويل المعطيات الأمبريقية إلى بناء عقلانى من خلال التعامل مع موضوع البحث ومتغيراته بدقة. وهذه الخطوة تعنى

فى العلوم الطبيعية التحكم فى المتغيرات من خلال التجربة، وملاحظة سلوك للموضوع وضبطه وفق شروط مختلفة محدودة وتحت ظروف يمكن أن يكررها أى باحث ثانية. وحيث يتعذر ذلك فى العلم الاجتماعى، فإننا لا نتعامل مع الموضوع تعاملًا حقيقياً، بل نتعامل معه تصورياً من خلال أنسقة تحليلية نصل إليها بالمعالجة الإحصائية. أى أننا نفسر الأشكال المختلفة لتطور سلوك الموضوع من خلال حسابات إحصائية تتيح التأمل والتفسير. وهذا المستوى من التحليل هو أقصى مستوى من التحليل الأمبريقى. وهو مستوى يعبر عن مدى تقدم التقنيات البحثية فى العلوم الاجتماعية.

المرحلة الثالثة، التأويل الوظيفى،

وهى مرحلة نحاول فيها كشف التوافقات الداخلية فى الموضوع. ونعنى جوهرياً تأويل التداخل والتفاعل الوظيفى فى الحسابات والأنسقة التحليلية التى توصلنا إليها فى المرحلة الثانية، وهذه الخطوة تقابل ما يعرف عند ميرتون بالنظرية الوسطية. فالتفسيرات أو التأويلات النظرية الناتجة عند هذا المستوى تعتبر حداً امبريقياً مباشراً أو غير مباشر للقوانين القابلة للاختبار.

المرحلة الرابعة، التحليل البنىوى وبناء العيانية (أو الكلية) العقلية،

ففى هذه المرحلة نحاول إعادة بناء الوقائع الرياضية بناءً عقلانياً من قضايا أولية ما بعد نظرية Metatheory وهذه المرحلة هى المرحلة التى تعبر عن المستوى النظرى العام الذى يشمل الموضوع، ومن حيث هى كذلك فهى المرحلة التى يتكون فيها المنهج العام أيضاً فى دراسة الموضوع. ذلك أن فيها يتم مجاوزة الإجراءات المنهجية والربط بينها فى آن واحد، من خلال الانتقال من مستوى التحديد العيى الحسى للموضوع إلى التحديد التجريدى العقلى له. وهذا فقط يمكن أن نتكلم عن إعادة بناء الواقع العيى فى الفكر. أو بلغة ماركس تحول ما هو عياني حسى إلى ما هو عياني عقلى.

إن العيانية العقلية مفهوم دياكتيكي لا يختزل بنية الموضوع إلى أنسقة تحليلية مجردة (كما هو في المرحلة الثانية)، ولا إلى مجرد علاقات وظيفية هي أحد جوانب الواقع (كما هو حادث في المرحلة الثالثة)، بل هو مفهوم يحدو إلى جانب ذلك كله على تحديدات كيفية لكلية الظاهرة من خلال تحديد العلاقات القائمة بين كلية النسق المحدد للظاهرة، والعناصر المكونة للنسق^(١٣). والعيانية العقلية تعبر عن المرحلة التي نصل فيها إلى فهم البنية من خلال التوصل إلى العلاقات المتبادلة السببية (أو شبه السببية) بين النسق الكلي وعناصره. وفهم العلاقة بين النسق الكلي وعناصره معناه فهم حركة البنية الاجتماعية فالعنصر يحدد شكل البنية الكلية (النسق الكلي) وذلك بالقدر الذي يتحدد فيه البنية الكلية نمط العناصر المكونة لها. وهذا ما يهدف إليه الفهم النقدي الديالكتيكي لممارسات العلم الاجتماعي في مستوياته الثلاثة: المستوى الأمبريقي، والمستوى التأويلي الوظيفي، ومستوى العيانية العقلية، العيانية العقلية إذن مرحلة ليست منفصلة عن المرحلتين السابقتين، بل هي تتضمنهما وتتجاوزهما بها في آن واحد هي بعد النظرية العامة التي يتكون عندها المنهج العام في دراسة موضوع ما^(١٤).

المستويات الثلاثة هنا في دراسة الظاهرة ليست مستويات ميكانيكية منفصلة، لكنها بالأحرى، لحظات تاريخية تكشف الجوانب الكيفية للواقع، كما تكشف عن جوهره في ارتباطاته الداخلية والخارجية. ومصطلح «العيانية (أو الكلية) العقلية» يتضمن أيضا البعد التاريخي في دراسة الواقع الاجتماعي، طالما أننا نسعى إلى فهم حركة الواقع الاجتماعي (بمعنى التغيرات الحادثة في البنية الاجتماعية)^(١٥) وحركة الواقع الاجتماعي كتعبير عن ديمومة واستمرارية الواقع (التغير الاجتماعي) هي مجال مادي متميز لدراسة القوانين أو الشروط التي تحكم الظاهرة موضوع الدراسة.

ويتحقق صدق الاجراء الاستنباطى لبناء النسق النظرى (أو بالأحرى صدق التحليل البنئوى) فى هذه المرحلة من جانبين اثنين : الجانب الأول، وهو جانب مواجهة التحليلات التى تم التوصل اليها مع نتائج التحليل التاريخى لتطور الموضوع. وأما الجانب الثانى، فهو جانب اختبار النتائج بموازنة كوامنها الواضحة^(١٦) سواء كان ذلك بمقابلتها بالمسلمات المتعلقة بالظاهرة وتم الإجماع عليها أو كان ذلك بوضوح التأكيدات التى ينطوى عليها خطاب التحليل، أو التأكيد على وضوح القوانين فى سياق ذرائعى عام باعتبارها العمل المجدى. أو بما يقول به هابرماس بأنه «يتوجب على هذه التأكيدات من جهة، والقوانين العقلانية من جهة أخرى أن ترتبط كل بدورها بعناصر الوضوح والدقة التى تتضمن التبادلات الواردة فى عمليات التواصل».

وعلى أى الأحوال مهما كان الجدل حول صعوبة هذا المعيار فى التحقق من صدق القضايا النظرية، فإنه يظل أمامنا الاسترشاد بما يقوله جيندر من أن الحقيقة تتضمن بالضرورة جدلاً تبريرياً، وهذا بدوره يمكنه الاضطلاع بأسلوب ملائم قادر على تفسيرها^(١٧).

على أننا ينبغي أن نتمسك فى هذا النسق النظرى، بأن البديهيات والمسلمات الصادقة، التى تدخل فى بناء النظرية العامة سوف تبقى هامة بقدر ما يمكن مراجعتها باستمرار فى سياق العمل الأميريقى.

والمنهج العام الذى يقوم على النظرية العامة للموضوع هو المنهج الذى يمكن أن يحدد وضع المناهج الجزئية (الإجراءات والتقنيات) فى كل عمليات البحث، ومن ثم يمنع كونها مطلقة غير مبررة، كما يمنع إساءة استخدامها اجتماعياً.

إن المنهج العلمى فى إطار المفهوم النقدى الديالكتيكى لا يحبس نفسه فى مستوى التقنيات فقط. فالمنهج النقدى يقود إلى التعرف على العلاقات شبه السببية التى تحكم حركة الواقع الاجتماعى - البنى الاجتماعية موضوع

الدراسة. انه بذلك يتجاوز الآفاق الضيقة للفهم الوضعى لمعنى النظرية فهو لا يمدنا فقط بأدوات البحث واجراءاته. بل باضافة عنصر الاستنباط العقلى - الحسابى - من القضايا الأولية (المسلّمات والافتراضات والبديهات) فى دائرة التحليل البنىوى والتارىخى. وبالرغم من أن الصدق الأمبرىقى مطلوب لمثل هذا الاستنباط، الا أنه خطوة وسيطة فقط، فالصدق يقوم كاملا من خلال العمليات العلمية فى سياق المنهج العام. وكذلك الإجراءات المنهجية إنما تستلبط هى الأخرى منطقيا. وفى مستوى التحليل البنىوى والتارىخى يمكن استخدام المنهج الديالككتيكى لخلق أدوات جديدة تمكن من اشتقاق المبادئ التارىخية المحددة لعقل الإنسان^(١٨).

خاتمة

ثمة علاقة تبادلية وطيدة بين نوع العلم المسيطر (أو السائد) فى مجتمع ما، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى ذلك المجتمع. وأن قوة اتجاه علمى ما فى المجتمع، إنما تكمن، لا فى قوة هذا العلم نفسه أو فى مدى صحته، بل بالأخرى تكمن فى قوة تأثير نمط البنى الاجتماعية السائدة - التى يعمل بها ومن خلالها هذا العلم.

والعلم السائد (الموجه للجهود الأكاديمية) فى مجال البحث التربوى فى مجتمعنا هو العلم الأمبريقى الوضعى. بمناهجه (الوضعية) المعروفة بتحديد المتغيرات اجرائيا، وصياغة العلاقة بينها إحصائيا، وتحليل الوقائع (موضوعات الدراسة) فى آنسقة رياضية. إنه علم، أولاً، قد حصر جهود البحث التربوى فى مشكلات جزئية فردية داخل النظام التعليمى، ومن ثم غابت عن دائرة البحث والدراسة أهداف هذا النظام وبنيته الثقافية الاجتماعية وهو، ثانياً، علم قد أحال مسألة «الصدق» فيه إلى مسألة فنية تقوم على الاجراءات والحسابات الفنية، ومن ثم استبعدت التفكير والتنظير، ولم تتجاوز النظرية فيه أكثر من كونها تعميمات أمبريقية للاطرادات الماثلة أمامنا. وثالثاً : فهو علم قد تحددت دائرة البحث فيه فى دراسة الظواهر العينية المشاهدة والملاحظة، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مرئى من علاقات الصراع والحركة والتغير. وعلم هذه هى خصائص بنيته ومنهجه هو علم لا يستطيع أن يقاوم الهيمنة الاجتماعية، أو يقلل من سطوتها دفاعاً من الناس فى هذا المجتمع، بل لا يملك إلا أن يقبل الهيمنة ويعمل فى إطارها ويسلم بإساءة استخدامها له.

والبنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى واقعنا هى بنى متخلفة مجسدة لعلاقات قهر واستغلال وتغريب للإنسان، وقتل لكرامته المبدعة. والنظام التعليمى فى مجتمعنا هو امتداد لهذه البنى وأداة لها فى نفس الوقت، ولم يهدف النظام التعليمى من ممارسة العلم والبحث التربوى - فى ظل

شروط الهيمنة التي يعمل من خلالها - إلا إلى شكلية يستمد منها شرعية - علمية واجتماعية - تمكنه من البقاء، وتقوى من فعاليته.

وقد أوضحت التحليلات السابقة، في هذا الإطار، أن «أيدولوجية ربط البحث التربوي بالقرارات والسياسات التعليمية داخل النظام التعليمي، إنما هي أيدولوجية مظله تجعل من البحث التربوي وممارسة العلم مجرد أنشطة تابعة للنظام التعليمي، وغير مستقلة عنه، بشروطه المهيمنة القائمة. وقد ازدادت هذه الأيدولوجية قوة حينما تحولت إلى علاقة مؤسساتية، تربط البحث التربوي بالنظام التعليمي، ومن ثم بعلاقات الهيمنة في المجتمع. وبارتباط البحث التربوي، واحتوائه مؤسساتيا (تنظيما وتمويلا) في النظام التعليمي، أصبح البحث التربوي نفسه، جزءا لا يتجزأ من نسيج علاقات الهيمنة والتخلف القائمة في المجتمع، وغاب، بالتالي، عن دوره المنشود كقوة محركة للتقدم في التربية والمجتمع. لقد أساء النظام التعليمي - في ظل شروط الاستغلال والتخلف المهيمنة عليه - الاستخدام الاجتماعي للعلم والبحث التربوي : فثبته موضوعيته وجرفه إلى مشكلات زائفة أو ثانوية في أحسن الحالات. ولقد تقبل العلم الأمبريقي - وهو العلم المرغوب فقط من قبل النظام - هذه الإساءة بالطبع وذلك بحكم خصائص البنية العلمية لمنهج الوصفى السائد.

إن من يريد مواجهة أزمة البحث التربوي، ومجاوزتها، عليه أن يحرر البحث التربوي من كل أشكال الهيمنة لعلاقات التخلف والاستغلال، وذلك من خلال فك الارتباط الأيدولوجي / المؤسساتي القائم بين البحث والسياسات التربوية داخل النظام التعليمي في شروطه الراهنة. إن الارتباط الوحيد للبحث التربوي الذي يجب أن يسعى إليه الباحث هو الارتباط بحركة المجتمع وتحرير الإنسان ومساعدته على تحقيق طموحاته في الحرية والعدل الإنساني - ولا يتم هذا اللوع من الارتباط ولا يعزز إلا من خلال تواجد الروابط والجمعيات العلمية التربوية المختلفة والمتعددة والمرتبطة بحركة

المجتمع. فوجوز مثل هذه الروابط والجمعيات - وكافة أشكال التجمعات - العلمية التربوية، هو ما يوفر للبحث والعلم التربوي دافعية حقيقية، ومصادر فكرية ونظرية أصيلة.

والباحث الذى يرى أن للعلم دورا اجتماعيا محركا للتقدم، ومن ثم يعتقد أنه لا بد وأن يشارك بعلمه فى عملية تنوير الناس ومساعدتهم على تخلص أنفسهم وتحقيق طموحاتهم، لا يمكن أن يحقق ذلك إلا بعلم تربوى نقدى، يحتوى العلمية ويتجاوزها إلى بناء كلية واقعية عقلية جديدة فى نفس الوقت. والتصورات النقدية التى قدمناها فى بناء خطوات علمية ومنهجية نقدية هى محاولة استهدفت أن تحافظ على منطق العلم، واحتواء الخطوات العلمية، دون أن تغيب فى دوائرها ودوالها الرياضية، بل تتجاوزها فى نفس الوقت إلى ساحة الفكر الإنسانى الرحب، وللخطوات الأربع التى عرضناها وأقمناها وفق تراث المدرسة النقدية فى علم الاجتماع، تجعل من البحث العلمى فى جوهره نشاط فكر لا نشاط آليات وأدوات «نشاط فكر يستخدم الآليات والأدوات باختيار منه وقصد وتوجيه وضبط، ويوعى منه ودراسة وفهم. فالفكر أولاً، والفكر عاليا، والفكر سيدا - وهذا ما ينبغى أن يكون عليه الامر فى بحثنا التربوى». (٤٩)

ولا مجال للقول هنا، أيضا، فى اطار تحليلاتنا السابقة، لما يدعيه البعض، بأن منهج العلم الاجتماعى واحد، وأن المشكلة متمثلة فى «المنحنى» (أو المذهب)، أى فى الموقع الذى يتخذه من يقوم بالبحث العلمى ويفسر نتائجه، وبأن المنحنى «يمكن أن يتعدد لكن المنهج يجب أن يبقى واحدا، وأن مثل هذا الرأى لا مجال له هنا بحسب التحليلات السابقة : فان طبيعة المنهج من طبيعة المنحنى». وإن كنا لا نوجد - بل ونرفض أى وحده - بينهما. فالمنحنى (المذهب) ليس مجرد أفكار تفسر النتائج، لكنه بالأحرى، رؤية كلية - جشئالديه - إلى الكون والعلم والمجتمع. تحدد طبيعة الكون ومكوناته وما لى إمكاناته، وما الذى يعتبر علما، وما الذى لا يعتبر كذلك، وما المشكلة وما

أولوياتها، ومن ثم الغنيات والآليات والفروض والإجراءات الملائمة ... (وغير الملائمة). وهكذا، فالمنهج يأتي بعد المذهب ويقوم عليه.

ورغم دعوتنا إلى علم نقدي فإن ما ينبغي القول به هو التعددية في العلم الاجتماعي في التربية، أي تعدد أنواع (أو أنماط) العلم الاجتماعي - المنهج والمنحى معا، فالتعددية مسألة ضرورية في مجتمع يسعى إلى التقدم من خلال الحوار الديمقراطي الحر. ولقد أوضحت جهود كثير من العلماء النقيبين أن ثمة أنماط متعددة من العلم الاجتماعي. وأن لكل علم منهجه العام. وما حاولناه في هذه الدراسة هو تقديم خطوات لعلم نقدي يحتوى الأمبريقية والتفسيرية والنقدية معا. ورغم ذلك فأقرار التعددية أمر لا مفر منه. ولتخثير آراء الجميع وجهودهم الطوعية على محور تحرير الإنسان والمجتمع. فلا شيء يطعن التقدم في التصميم أكثر من محاولات احتكار الصواب ونفي التعددية.

الهوامش والمراجع

١- يبين توماس كون أن من علامات الأزمة في شرعية العلم القديم أن تبدأ أنظار مجموعة من العلماء تنحى إلى إثارة المناقشات الفلسفية حول مسلمات وافتراسات ذلك العلم : انظر :

- T. Kuhn, *The structure of Scientific Revolutions* (2nd ed),
Vhicago Univ. of Chicago Pres, 1970 : PP 15 - 57.

2- R. Bernstein, *The Structuring of Social and Political Theory*.
N. Y. : Harcaurt and Brace Javanovich, 1976 : P. 226.

٣- للتعريف بالانجاء النقدي كمنهج للتحليل والدراسة، والتعريف بأعمدة هذا المنهج في علم الاجتماع والتربية، انظر : حسن البيلالوى، طوبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم الاجتماع التربوى المعاصر. دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع (سبتمبر ١٩٨٦)، ص ١٩٦٠.

٤- اعتمدنا في دراستنا على الحوار الدائر حول واقع البحث التربوى فى مصر والبلاد العربية على المراجع الآتية، وكل منها يحوى عددا لا بأس به من الدراسات والبحوث الممثلة لاتجاهات مختلفة ونرجو من القارئ أن يتصفحها بنفسه ليرى كيف يتفق بعض أصحاب الاتجاهات المتناقضة على القضايا الثلاث التى نذكرناها ولن نذكر تسميات معينة حتى لا ندخل فى حوارات جانبية بل نترك ذلك لفظلة القارئ وحده.

- المنظمة العربية للثقافة والعلوم، نحو تطوير البحث التربوى فى الوطن العربى (ندوة عمداء كليات التربية ومديرى مراكز البحث التربوى المنعقدة فى الكويت من ١٢ - ١٧ مارس ١٩٨٣). تونس : المنظمة العربية، ١٩٨٣.

- المجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد الرابع، العدد الأول، يناير ١٩٨٤. المؤلف الرئيسى لهذا العدد «آراء فى البحث التربوى».

- التربية المعاصرة، للعدد الرابع، يناير ١٩٨٦ - عدد خاص عن البحث للتربوى.

- أحمد خليفة وآخرون، إشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطن العربى، بيروت ناز للتوزيع للطباعة والنشر، ١٩٨٤. (يضم هذا الكتاب نصوص وأبحاث ومناقشات

الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث التي عقدت في القاهرة في المدة ٢٦ - ٢٨ فبراير، ١٩٨٣.

٥- قال بهذه الأطروحة على وجه التحديد، صلاح قنصوه، «وحدة المنهج وتعدد المنحى في العلوم الاجتماعية». في : أحمد خليفة وآخرين، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ٩٣ - ١٠٨.

٦- يردد هذه المقولة الآن أصحاب «الصحوة السلفية»، ويرددها معهم أيضا عناصر يسارية كثيرة. ولقد نشأت مقولة «الغزو الثقافي» في أوائل السبعينات كنوع من الهجوم والنقد الجارح ضد الناصرية واليسارية عموما. لكن من الطريف الآن أن يستعمل بعض رموز اليسار نفس المقولة... وللتعرف على نماذج من استعمال هذه المقولة في نقد البحث العلمي الاجتماعي والتربوي من الصحوة السلفية واليسار ارجع إلى مراجع سائلة الذكر.

٧- ثمة صور كثيرة لما نطلق عليه هنا «الأمبريقية الوضعية». فهداك العلمية Scientism عند أرنست مالك، وهناك الوضعية المنطقية عند معظم أصحاب مدرسة فينا، وهناك النقدية العقلانية عند «كارل بوبر ومدرسته»، وهناك التحليلية الرياضية عند «برتراند راسل»، والمدرسة الانجليزية. ولمازید من التفصيلات حول التشابهات والاختلافات بين هذه المدارس انظر كتاب «رسل كيت».

أما المصطلح الذي نستعمله هنا «الأمبريقية الوضعية»، فهو مصطلح يشير إلى ما يعارض فعلا فما يمارس فعلا في العلم، الوضعي، هو مزيج من ذلك كله : علمية مالك وضبطه للمتغيرات ومنطقية فيينا، ورياضية رسل... كله في مزيج واحد نطلق عليه «الأمبريقية الوضعية». وانظر في ذلك «بريدغر» و «فيدبرج».

- Russell Keat, *The Politics of Social Theory*. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1981, PP. 15 - 22.

- Eric Bredo and Walter Feinberg, "The Posivistic Approach to Social and Educational Research". In : E. Bredo and W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadephia : Temple Univ. Press, 1982. 13 - 17.

- 8- E. Bredo & W. Feinberg (Ibid.), P. 15.
- 9- Ernest Nagel, *The Structure of Science*, London : New York : Harcourt Brace and World. 1961, P. 484.
- 10- Hurbert M. Blalock, *Theory Construction : From Verbal to Mathematical Foundations*. New Jersey : Prentice - Hall, 1969, P. 18.
- 11- D. J. O'connor "The Nature and Scope of Educational Theory (I), in Glenn Lang Ford and D. J O'connor (eds.) *New Essays in the Philosophy of Education*. London : Routledge and Kegan Paul, 1973, PP. 47 - 75.
- ١٢- أرنست مارك. والنص منقول عن أنتوني جيدنز، دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية (ترجمة أدهم عزيمة)، دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٨٥، ص ٥٧ - ٥٨.
- ١٣- أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ٧٣.
- ١٤- رودولف كارناب، عن أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ص ٦٥ - ٦٦.
- 15- Alvin W. Gouldner, *The Dialectic of Ideology*, New York : Seabry, 1976, P. 17.
- ١٦- راجع في ذلك نظرية سمير أمين، في : أزمة المجتمع العربي، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥. وكذلك في : ما بعد الرأسمالية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨.
- 17- C. Wright Mills. *Power Politics and People*. Edited by Irving Louis Horwitz. New York : Qxford Univ. Oress, 1963, PP. 554 - 555.
- 18- Ibid., P. 66.
- ١٩- هناك عدة دراسات هامة وأساسية حول مسألة توزيع الثروة والعدالة الاجتماعية وبنية السوق في مصر. ومن أهم هذه الدراسات التي رجعنا إليها في هذه

الموضوعات هي :

- عادل الجيار، سياسيات توزيع الدخل في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ١٩٨٣.

- عبد القادر شهيب، محاكمة الانفتاح الاقتصادي في مصر، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٧٩.

- بلت هانسن وسيمير رضوان، ١٩٨٣.

٢٠- روز اليوسف، تحقيق صحفي عن البطالة في مصر، العدد ٣١٨، ٢٤ مارس ١٩٨٨، ص ١٥ - ١٩.

٢١- انظر على سبيل المثال :

- أحمد المهدي عبد الحليم، «العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ» المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الأول (يناير ١٩٨٤)، ص ١٢ - ٢٣، ص ١٩.

- محمود أبو زيد إبراهيم، «دراسة تحليلية في بحوث المناهج» التربية المعاصرة، العدد الرابع (يناير ١٩٨٦) : ص ٥٢ - ٥٣.

- سيف الإسلام علي مطر، «العلاقة بين البحث التربوي ووضع السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الاتصال والانفصال» دراسات تربوية، الجزء الثاني، (مارس ١٩٨٦)، ص ٣٠٢، ٢١٠.

٢٢- سعيد إسماعيل علي، «درس في أصول التربية» دراسات تربوية، الجزء الأول (نوفمبر ١٩٨٥)، ص ٦ - ١٦.

٢٣- المرجع السابق، ص ١٤. انظر أيضا، سيد عثمان، «أزمة البحث التربوي بيننا» التربية المعاصرة، العدد الرابع (يناير ١٩٨٦)، ص ٢٣.

٢٤- حسن البيلالي الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ٢٦ - ٣١.

٢٥- محمد أحمد الغنام، «البحث التربوي في العالم العربي : سياساته وأولوياته وخطلته» بحث مقدم في ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي، المنعقدة في الكويت من ١٢ - ١٧ مارس ١٩٨٣، مرجع سابق، ص ٣٤.

١٢٦- المرجع السابق، ص ٣٦.

٢٧- نفوذنا مقارنة صورة العلاقة التي نرسمها هنا بين النظام التعليمي والبحث العلمي بنفس الصورة التي يرسمها محمود قمبر للعلاقة بين النظام التعليمي والتخطيط حيث يقول «ويتحول الدور الفعلي للتخطيط الى دور تابع غير مستقل، وعليه أن يعمل في ظل السياسة المفروضة». معنى ذلك أن علاقة النظام التعليمي سواء بالبحث العلمي أم بالتخطيط في إطار الواقع المختلف هي علاقة هيمنة تعرف العلم وتعوق التعليم. انظر

- محمود قمبر، «أى تخطيط لأى تربية، حولية كلية التربية (جامعة قطر) السنة الثانية، العدد الثاني (١٩٨٣)، ص ٣.

٢٨- حسن الليلاوي، ١٩٨٨، مرجع سابق.

٢٩- يتفق سيف الاسلام مطر - في دراسته المذكورة سابقا وإن كان من منظور مختلف - على أن صنع السياسة التعليمية تشمل عوامل كثيرة وليس البحث التربوي فقط. سيف الإسلام مطر، مرجع سابق، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٥.

16- Uif P, Lundgren, "Educational Evaluation : A Basis For, or Legitimation of, Educational Policy" *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 23, 2 (1979) P. 43.

31- Ibid, P. 43.

32- C. W. Mills, Op. Cit., P. 557.

33- Ibid., PP. 558 - 9.

34- Milos Kalab, "The Marxist Conception of the Sociological Method." *Quality and Quantity*, Vol. 5 , 2 (Dec. 1971) P. 14.

35- Ibid., P. 12.

36- Ibid., P. 9.

37- C. W. Mills, Op. Cit., P. 562.

38- J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, Boston : Beacon press, 1971.

39- R. Bernstein, Op. Cit., P. 220 - 21.

40- Thomas A. McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, Cambridge : MIT Press, 1978), P. 108.

٤١- حسن البيلالوي، ١٩٨٦، مرجع سابق، ص ٢٠٧ - ٨.

٤٢- إلى جانب أعمال رايت ميلز، وهابرماس، وبرنشتين، ومكارثي، فإننا يجب أن ننظر بالفصل لدراسة ميلوز كالاب، و.ك. أبل، - أنظر :

- Milos Kalap, Op. Cit.

- K O. Apel, Types of Social Science in the Light of Human Inters of Knowledge, "*Social Research*, Vol. 44, 3 (1977) PP. 425 - 470.

43- Milos Kalab, Op. Cit., P. 19.

44- Ibid., P. 19.

45- Ibid., P. 19 - 20.

٤٦- تم تحديد هذين المعيارين لتحديد صدق التحليل البنيوي النقدي من خلال الحوار الذي ورد عند برنشتين في نقده لها برماس، ومن خلال نفس الشيء عند مكارثي، وأيضا عند أنطوني جيندز. انظر على وجه التحديد :

- R. Bernstein, Op. Cit., PP. 231 - 6.

- T. A. Mc Carthy, Op. Cit., PP. 300 - 3.

- أنطوني جيندز، مرجع سابق، ص ٢١٤ - ٢١٥، ٢٤٣ - ٢٤٤.

٤٧- أنطوني جيندز، المرجع السابق، ص ٢٤٤.

٤٨- استخدام المنهج الأمبريقي هذا استخداما محددا باعتباره منهجا في فهم قضايا الوجود، وليس بديلا للأمبريقية. والمجال الوظيفي للجدل هو المجال رقم (٤) في تأسيس الكلية العائنية العقلية. وربما يكون هاما أن نحدد دراسة منفصلة نتحاور فيها دور الجدل، المنهج الديالكتيكي، في العلم الاجتماعي.

٤٩- سيد عثمان، مرجع سابق، ص ٣٣.

الفصل السادس

المنهج النقدي

أولاً، النظرية النقدية والعلم الاجتماعي.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية.

٢- العلم والمصالح الاجتماعية.

ثانياً، النظرية النقدية والعلم التربوي.

١- النظرية التقليدية في العلم التربوي.

٢- نقد العلم التربوي الوضعي.

٣- الإطار الأيديولوجي للعلم.

ثالثاً، النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر.

الفصل السادس

المنهج النقدي

مقدمة :

تهدف الدراسة الحالية إلى عرض الأفكار والمفاهيم التي يطرحها فلاسفة النظرية النقدية للمجتمع Critical Theory of Society وعلى وجه التحديد ما يتصل منها بالبحث العلمي الاجتماعي، كما تهدف إلى تحليل الاتجاهات التربوية التي تأثرت بها، ثم النظر في امكانية تأسيس نظرية نقدية للتربية في المجتمع المصري، والمجتمع العربي بوجه عام.

وفي إطار هذه المهمة، فإن فكرة «النظرية النقدية» تنطوي على مدلولين متلازمين، ويشير المدلول الأول إلى ذلك الركام النظري الذي خلفه الفلاسفة والمنظرون الذين ينتمون إلى ما يعرف باسم مدرسة فرانكفورت Frankfurt School رغم ما يعوز هذا الوصف من دقة. فالنظرية النقدية لا تعبر بأى حال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة شارك في النظر لها دون تباين في الآراء أعضاء هذه المدرسة. جدير بالذكر أنه على الرغم من أن كل فلاسفة النظرية النقدية، قد أنطلقوا - في تنظيراتهم - من الأطار الفكري للنظرية الماركسية، إلا أنهم لم يتفقوا على نظرة نقدية واحدة تلتف حولها المدرسة، بل أن نشاط أولئك الفلاسفة كان بمثابة محاولات فردية لإعادة النظر في مفهوم «تحرير الإنسان»، وأساليب تحقيق هذا التحرير، ومن ثم فقد اختلف مشروعهم، اختلافًا بينا عن كثير من الأطروحات للنظرية الماركسية الاورثوذكسية. ومن هنا فإن النظرية النقدية لا تعبر بحال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة ومتناغمة.

أما المدلول الثاني فيحصل بالنقد الذاتي الواعي الذي يقود إلى خطاب للتغيير الاجتماعي وتحرير الإنسان. وبعبارة أخرى فالنظرية تشير إلى «مدرسة فكرية، وإلى «عملية للنقد»^(١).

يعتقد منظروا مدرسة فرانكفورت أن أحد مهامهم النقدية الرئيسية تتمثل في النفاذ إلى ما وراء العالم الظاهري للموضوعات، للكشف عن العلاقات الاجتماعية المستترة، التي غالباً ما يحجبها هذا العالم. ومعنى آخر، فهم يرون أن فهم الظواهر الموضوعية يقتضى استخدام التحليل الناقد من أجل النفاذ إلى أعماقها وللكشف عن العلاقات الاجتماعية المتضمنة فيها، التي تبدو على أنها أشياء وموضوعات. فالتحليل النقدي لعدد من المفاهيم، مثل «رأس المال»، و«الانتاج»، و«الاستهلاك»، و«التوزيع»، يوضح أن هذه المفاهيم والأفكار لا تجسد بحال من الأحوال واقعاً موضوعياً، بل هي تكوينات اجتماعية تاريخية تتوسطها علاقات السيطرة والخضوع.

ومثل ذلك المنظور الذى تبنته مدرسة فرانكفورت يختلف اختلافاً جذرياً عن تلك المواقف النظرية التى قدست العلم والتكنولوجيا ورفعتهما إلى موقع جديد من مواقع السيطرة، ويتناقض أيضاً مع أشكال العقلانية التى أخضعت الوعى والعقل الإنسانى لمقتضيات القانون العام الشامل، بتمسوى فى ذلك ذلك تراث الثقافة الوضعية الأوروبية والأبدية النظرية التى أقامها «أنجلز» و«كاوتسكى» و«سبالين»، وآخرون من رواد الفكر الماركسى التقليدى. وعلى ذلك فإن الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت هى مواجهة كافة النظريات التى تنكر، أو تفعل ذاتية الإنسان، ووعيه، وفعاليته.

وقد استلذت هذه المواجهة إلى ضرورة نفى كل النظريات المبشرة بالتوازن الاجتماعى ونقدها، ومن ثم أكدت تلك المدرسة أهمية التفكير النقدي باعتباره أساساً جوهرياً لازماً للضمان من أجل تحرير الذات الإنسانية وتحقيق التغير الاجتماعى. وعلى ذلك، فقد نادى أعضاؤها باستحالة تكوين أبدية للبحث العلمى الاجتماعى فى ظل التمييز والفصل التقليدى بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون ولذلك فقد أيدت هذه المدرسة بقوة المبدأ القائل بأن النظرية العلمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف أنواع النشاط فى الحياة

الانسانية اليومية، وبأنماط المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي يدور في إطارها هذا النشاط.

ويمكن القول أن دراسة النظرية النقدية والمقولات والمفاهيم الجديدة التي تطرحها، تزودنا بأساس ضروري لأرهابات نظرية نقدية معارضة في التربية المصرية، وهذا لا يعنى الزعم بشرعية اتخاذ النظرية النقدية، المدرسة فرانكفورت، إطاراً فكرياً للبحث التربوي المصري الناقد، أو تبني استخدام الأوساط العلمية الراديكالية الغربية، وخصوصاً الأمريكي، للنظرية النقدية في تحليل مختلف أنشطة البحث العلمي التربوي هناك، وبغض النظر عن المآخذ والملاحظات العديدة التي تعتقد أنها تعوق تبني أفكار النظرية النقدية للمجتمع التي وضعها منظروا ومدرسة فرانكفورت لتفسير مآزق المجتمع الرأسمالي المتقدم أو بقاء «نظرية نقدية في التربية، كما صنع مفكروا الولايات المتحدة الراديكاليون، خصوصاً لتفسير مآزق الأنموذج الأساسي للبحث التربوي هناك، بعض النظر عن ذلك، فإن الإطار الاجتماعي - التاريخي، الذي أفرز هذه النظرية، ومفارقة خصائص البيئة بذاتها للواقع المصري والعربي تصنع مثل هذا الهاجس لنقل النظرية النقدية أو استخدامها العلمية الغربية على مسافة حد بعيدة عن المشروع الذي نهدف له.

تكمن الأهمية من وراء دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التي تأثرت بها في أنها تصنع بين أيدي مفكرى التربية، والمهتمين بالبحث العلمي - في هذا المجال - طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم «العلم»، و«طبيعة النظرية»، و«خصائص المنهج العلمي»، والأهم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث العلمي وآلياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظرية النقدية ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسي العلمي السائد الذي يبدو أنه لم يساعدنا - بقدر كاف - على حل مشاكلنا التربوية، وتوجهنا - كذلك - إلى تلمس إرهابات نظرية نقدية «مصرية، للتربية».

إن تقليب أوراق هذا الاتجاه النقدي يفتح للعقل التربوى آفاقا رحبة للربط بين البحث العلمى، والاطار الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الذى يتم فيه القيام بهذا البحث، وهذه حقيقة عجزت كثير من التفسيرات الشائعة فى العلم التربوى الراهن عن تبيانها وبلورتها وتلفت دراسة النظرية النقدية نظر المفكر، والباحث التربوى - المصرى والعربى - فى أهمية وضرورة النقد الأيديولوجى المستمر للظواهر التربوية، والتفسيرات العلمية التى تقدم لها، ذلك النقد الذى ينطوى على مواجهة لأى مزاعم نظرية قوامها التمييز بين العالم الذى نتناوله بالدراسة والوصف، والعالم كما يوجد بالفعل.

وتنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام. يعرض القسم الأول لمفهوم مدرسة فرانكفورت للعلم الاجتماعى، ويتناول الثانى الأفكار الرئيسية للنظرية النقدية، تلك التى طرحها بعض رجال التربية الراديكاليين من أمثال مايكل أبيل، Michael Apple و«هدرى جيسرو» Henry A. Giroux و«توماس بوكرويتز» T. S. Pakevitz ويحاول القسم الثالث من الدراسة أن يتلمس مشروعية تأسيس نظرية نقدية للتربية المصرية، من خلال لقاء الضوء على العلاقة التاريخية بين هيمنة مدرسة فكرية بعينها وسيادة أساليب محددة للبحث التربوى، وبين نمط خاص من أنماط المصالح الاجتماعية التى حاولت هذه المدرسة السعى لخدمتها بيد أنه يتعين علينا قبل كل ذلك أن نعرض - باختصار - لتاريخ مدرسة فرانكفورت كى نتبين الاطار السياسى التاريخى التى انبثقت عنه النظرية النقدية للمجتمع.

الأسس التاريخية للنظرية النقدية :

نشأت مدرسة فرانكفورت وبدأت فى ممارسة نشاطها فى معهد البحث الاجتماعى The Institute for Social Resiarch الذى أقيم بمدينة فرانكفورت بألمانيا فى فبراير ١٩٢٣. أسس هذا المعهد «فيلكن ويل» Felix Well أحد تجار ألمانيا الأثرياء. وخلال السنوات الأولى المبكرة للمعهد (١٩٢٣ - ١٩٢٩) حيث أختير لادارته عالم التاريخ «كارل جروينبرج» Carl

Gruenberg كان الاهتمام الأساسي موجهًا لنقد الاقتصاد السياسي موجهًا. وكانت النظرة إلى دور المعهد في تلك الفترة تتجه إلى ربطه بأنشطة الحركة العمالية وقتئذ. ولم يكن العلم البورجوازي «الوضعي» يمثل مشكلة ذات بال لرواد المعهد الأول، فلم ينظروا إليه بوصفه تحديًا للفكر الماركسي، أو للحركة الاجتماعية. وأما كان كل ما يشغل تفكيراتهم هو إبراز الامكانات الموضوعية لتعويض المجتمع الطبقي.

حينما تولى «ماكس هوركهايمر» Max Horkheimer إدارة المعهد في ١٩٣٠ بدأت ملامح مدرسة فرانكفورت وتوجهاتها في الاتساح والتطور. وتبدلت الاهتمامات الرئيسية عن ذي قبل، بحيث أصبحت تنصب - في المقام الأول - على الأبعاد الفلسفية الاستمولوجية للنظرية الماركسية. ويشير «مارتن جى» Martin Jay في تاريخه الهام الشهير للمدرسة، إلى بداية اهتمام المعهد بالجوانب الثقافية، والأيدولوجية قائلاً: «أنه إذا كان من الممكن القول بأن المعهد اهتم خلال السنوات المبكرة من تاريخه في المقام الأول بتحليل الأبنية الفرعية الاجتماعية / الاقتصادية للمجتمع البورجوازي، ففي السنوات التي أعقبت ١٩٣٠ وجه اهتماماته أساساً إلى بنائه الفوقي الثقافي»^(٢).

ويمكن تفسير ذلك التغير جزئياً بالتغيرات الاجتماعية التي انتابت المجتمع الألماني خلال تلك الحقبة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بتباين التوجهات الأكاديمية، والسياسية لكل من «جرويندرج» و«هوركهيمر». وفي حين كان الأول مؤرخاً منخرطاً في صفوف الحركة العمالية الاشتراكية، وغير عابىء - نسبياً - بالأسس الفلسفية، والنظرية للماركسية، كان «هوركهيمر» فيلسوفاً مهتماً - بشكل أساسي - بتأسيس فلسفة اجتماعية يدعمها بحث أمبيريقى، وبالرغم من أنشغاله بالمعارضة السياسية، فإنه لم يعلن - أبداً - عن انتمائه لأحد أحزاب الطبقة العاملة.

وعلى أى حال، ففي ظل إدارة «هوركهيمر»، التحق معظم المفكرين

الذين ذاع صيتهم فيما بعد بالمعهد، ومن هؤلاء «أيريك فروم» Erich Fromm و«هربرت ماركيزوز» Herbert Marcuse و«تيودور أدورنو» Theodour Adorno.

وتبع التحول في التوجه النظري تبدلاً في موقع المعهد. فقد أدى عناء النظام النازي للفكر الماركسي إلى إنتشار الخوف والحذر بين رجال المعهد، مما اضطر القائمين عليه إلى نقله في ١٩٣٣ إلى جنيف، حيث مكثوا فترة قصيرة هناك ثم نزحوا في ١٩٣٤ إلى مدينة نيويورك. وهناك استقروا بالمعهد في أحد مباني جامعة كولومبيا، ثم ما لبثوا أن انتقلوا في ١٩٤١ إلى لوس انجلوس، وفي ١٩٥١ عاد معهد البحث الاجتماعي مرة أخرى لموضعه الأصلي في فرانكفورت بألمانيا.

ولعل مكانن القوة والضعف في المشروع العلمي لمدرسة فرانكفورت، تتضح - بدرجة كبيرة - حين ننظر إليه في ضوء الاطار الاجتماعي والتاريخي الذي نشأ وتطور فيه. وفي المقام الأول فإن التساؤلات التي طرحها هذا المشروع، وأشكال البحث الاجتماعي التي تبناها وأبديها، تمثل كلها لحظة خاصة من لحظات تطور الفكر الماركسي الغربي، كما تمثل نقداً له في نفس الوقت. وقد كان على مدرسة فرانكفورت - في ظل الأنظمة الفاشية والنازية، من ناحية، وفي ضوء اخفاق الماركسية الارثوذكسية، من ناحية أخرى - كان عليها أن تضطلع بمهمة رئيسية هي إعادة صياغة وبناء معاني السيطرة والتحرر.

ولقد رفضت مدرسة فرانكفورت القراءة الكلاسيكية لفكر ماركس وانجلز وبخاصة تلك التفسيرات والأطروحات التي قدمها رواد الأممية الثانية والثالثة، ومنظروها.

وثمة مجموعة من الأمور التي ساعدت على ذلك الرفض، ومنها ظهور النمط الاشتراكي السخاليبي، وفشل الطبقة العاملة الأوروبية في مواجهة الهيمنة الرأسمالية بأسلوب ثوري، والنجاح الباهر الذي حققته الرأسمالية في

أعادة سيطرتها الاقتصادية، والأيدولوجية، بل وتعزيزها، وخصوصاً بعد خروجها من الأزمة الاقتصادية الطاحنة التي مرت بها في الثلاثينات، وأخيراً بزوغ الفكرة الخاصة بدولة الرفاهية وتكامل البروليتاريا، واندماجها في تلك الرأسمالية القوية المتعاسكة. ومن خلال رفض تلك المقولات الماركسية التي طرحت في ظل تعاضل نظام الحكم الدكتاتوري السوفيتي، ومع ظهور المجتمع الاستهلاكي في الغرب، سعى «هوركهيمر» و «أدورنو» و «ماركيوز» إلى وضع أساس للنظرية الاجتماعية والعمل السياسي أكثر قدرة وفاعلية في تفسير الظروف التاريخية الجديدة والتعامل معها.

وفي ضوء هذه المحاولة لتجديد الفكر الماركسي، ساد الاعتقاد في نظر المدرسة، بأن الاستناد إلى الافتراضات الماركسية المألوفة حينئذ - مثل فكرة الحتمية التاريخية، ومقولة أولوية نمط الإنتاج في تشكيل التاريخ الانساني، في وضع نظرية اجتماعية - تقود إلى فهم مشوه، وزائف لواقع المجتمع الرأسمالي، وتؤدي إلى إغفال محل الدور الذي يجب أن يلعبه الانسان لتغيير هذا الواقع. فبالرغم من أن النظرية الماركسية الأورثوذكسية قد طرحت كثيراً من الأفكار والمقولات المعقولة منطقياً، فأنها قد أغفلت قيمة النقد الذاتي ولم توفر له موقعاً مناسباً في نظامها الفكري، ولذا فشلت - كما اعتقد رجال فرانكفورت - في صياغة نظرية موائمة للوعي الانساني، لأنها استبعدت الذات الانسانية من حساباتها النظرية.

وإذن فليس من المستغرب أن يلقي رجال «فرانكفورت» بالا يذكر لميدان الاقتصاد السياسي، وأن يولوا جل اهتمامهم - بدلاً من ذلك - للقضايا المرتبطة بتكوين الذات الانسانية وبنائها، والدور الذي تلعبه كل من الأبعاد الثقافية المختلفة ومحاور الحياة اليومية المتباينة بوصفها حلقات جديدة يتم بواسطتها وفي ثنايا السيطرة على الانسان^(٣).

بعد تلك اللوحة القصيرة للجزور التاريخية والنظرية لمشروع رجال مدرسة فرانكفورت لبناء نظرية نقدية للمجتمع، يمكننا البدء في طرح أهم مقولاتهم في العلم الاجتماعي.

أولاً، النظرية النقدية والعلم الاجتماعي

يمكن النظر إلى كافة الجهود التي بذلها منظروا مدرسة فرانكفورت، باعتبارها جهوداً موجهة في جوهرها إلى نقد الاتجاه الوضعي في البحث الاجتماعي، بل يبدو أن اكتشاف الخصائص الرئيسية للنظرية النقدية، والدور الاجتماعي المنوط بها، جاء نتيجة لتحليلهم للاتجاه الوضعي.

وتتلخص مقولة مدرسة فرانكفورت في هذا الصدد في أن الوضعية تخفي التزاما بالعقلانية التكنولوجية^(١) خلف مزعم ظاهري زائف للتحرر من القيم والحياد العلمي. تسعى الوضعية للتخلص من كل العوائق التي تحول دون سيطرة المفهوم الوضعي للعلم. والاستخدام التكنيكي (التقني) له، ويظهر هذا من خلال استخدام نقد عدائي لكافة الأشكال غير العلمية - بالمعنى الوضعي للعلم - لا يطبق بأى مفاهيم غير تكنولوجية العلاقة بين النظرية والتطبيق. ومن ثم يظهر أن الوضعية تنحاز إلى نمط خاص من أنماط العقلانية، له متضمنات الهامة من حيث تنظيم المجتمع.

وفي هذا الجزء من الدراسة سوف تقتصر على عرض فكرتين أساسيتين من أفكار مدرسة فرانكفورت لتوضيح المقولة السابقة. الأولى هي الفكرة الخاصة «بالنظرية النقدية»، ونقد ما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، التي تنطوي على المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي. أما الفكرة الثانية فتتمثل في أطروحة العلاقة الحميمة بين العلم الاجتماعي، والمصالح الإنسانية.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية،

بدأت الدعوة إلى تأسيس «نظرية نقدية»، بكتابات «هوركهيمر»، التي ركز فيها - مع بداية نشاطه بمعهد البحث الاجتماعي - على نقد المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي.

وتمتد الخريطة التي يقع عليها مشروع هوركهيمر للنظرية النقدية لتشمل سلسلة من المقالات المذهبية التي كتبها فيما بين عامي (١٩٣١ -

١٩٣٧) (٥). وتشكل هذه الدراسات موقفاً مبدئياً لما يطلق عليه بالنظرية النقدية، إرتكز عليها فيما بعد كل من «ماركيوز» و«أدورنو» و«هبرماس» في محاولاتهم التالية لبناء مثل هذه النظرية.

يعرض هوركهايمر - في مقال وضعه في ١٩٣٢ بعنوان «ملاحظات على العلم والأزمة» "Notes on Science And the Crisis" لوجهة نظر تمهيدية عن العلاقة بين التطورات العلمية للراهنه، وشلون المجتمع، أفادت في طرح فكرته عن النظرية النقدية والتي وضعها فيما بعد (٦).

ويميز هوركهايمر في هذه الدراسة بين مستويين للأزمة، أولهما اقتصادي، وثانيهما علمي. أما المستوى الأول الاقتصادي : فيعتقد هوركهايمر أن ثمة تناقضاً بين ما حققه المجتمع من ثروة اجتماعية تفوق كل ما انجزاه في حقبة سابقة، وبين اخفاقه في استخدام هذه الثروة، فنجد أن الاحتكارات تسيطر على الاقتصاد بشكل كثيف، ومع ذلك فهو على الصعيد العالمي لا يزال يسوده الاضطراب وغياب النظام (٧). من هنا فالمجتمع يبدو على حافة أزمة تكشف عن إخفاق الديمقراطية الليبرالية، وتوضح اتجاه التدمير الذاتي الكامن في النظام الرأسمالي.

وأما المستوى الثاني العلمي : فالعلم هنا يفيد ما يشار اليه خارج نطاق اللغة الألمانية بالعلم الطبيعي والعلوم الانسانية، وفي رأي هوركهايمر أن العلم يشارك بدورة قوى الانتاج مصيرها في هذه الازمة. فاستخداماته، وتطبيقاته لا تتجانس مع درجة التطور العالية التي بلغها، ولا مع الحاجات الفعلية للنوع الانساني. ومع أن العلم يهتم بالعلاقات التي يهتم بالعلاقات الكلية الشاملة الا أنه لم يحاول الالتفات إلى حقيقة هذه العلاقات الشاملة التي يرتكز عليها قوامه وينازره واتجاه نشاطه. ويقصد هوركهايمر بذلك المجتمع بعلاقاته الكلية.

وهكذا نجد أن أحد مستويات الأزمة، يتضمن اندفاعاً للمجتمع تجاه أزمة اقتصادية حادة، في حين أنه على مستوى آخر يتضح عدم قدرة العلم على

مواجهة هذه الازمة، حيث عجز العلم عن تطوير نظام عقلاني للتحليل، يمكن في ضوءه فهم هذه الازمة. وبالرغم من أن هوركهيمر يرى أن مشكلات العلم تعكس مشكلات الاقتصاد، إلا أنه رفض القول بأن الازمتين تسيران ببساطة في اتجاهين متوازيين. فهو يصفى على الازمة الاقتصادية أولوية سببية. والعلم في نظرة «يتحدد في مدى واتجاه نشاطه ليس بنزعاته الخاصة به فحسب، بل يتحدد في التحليل النهائي بواسطة ضرورات الحياة الحياة نفسها»^(٨). ومن هذا فإن جذور الازمة في المشروع العلمى يجب البحث عنها، ليس فى العلم نفسه، بل فى الظروف الاجتماعية التى تصوق تطوره،^(٩). والفهم الجيد لجوانب اخفاق العلم يجب أن يعتمد على «نظرية صحيحة للموقف الاجتماعى الراهن»^(١٠). واذن «فإذا كان لنا أن نتحدث فى صحة عن أزمة فى العلم، فهذه الازمة لا تتفصل عن الازمة العامة»^(١١).

ومن ثم فإن نقطة البداية فى «النظرية النقدية، تتمثل فى فهم العلاقة بين العلم والمجتمع، أو بين أزمة العلم، وأزمة المجتمع. والاطار الذى يعكس هذه العلاقة - ويتعين علينا تحليله - يتجسد فى المفهوم السائد عن النظرية العلمية فى المجتمع المعاصر. ويحاول هوركهيمر فى كتاباته التالية أن يفسر تلك العلاقة كما تنعكس فيما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، كما يسعى فى نفس الوقت لوضع مبادئ لاطار بديل أسماء «النظرية النقدية».

ولعل أكثر تحليلاته أهمية، وذيوغا، تتمثل فى دراسته عن «النظرية التقليدية، والنظرية النقدية، التى نشرها فى ١٩٣٧، وبخاصة ما اتصل منها باطروحاته عن العلاقة بين البحث العلمى، والمجتمع. ولهذه الدراسة قيمتها الهامة فى فهم الاطار العام لفكرة النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت.

يبدأ هوركهيمر بتلخيص فكرته الأساسية عن النظرية التقليدية مشيراً إلى أن:

«النظرية بالمعنى التقليدى كما أسسها ديكرت وتم ممارستها فى كافة المواقع لتحقيق مساعى العلوم المتخصصة تتضمن تنظيم الخبرة فى ضوء

تساؤلات أبرزتها الحياة في مجتمع اليوم. وتنطوي شبكة الفروع الدراسية الناجمة على معلومات منظمة في صيغة تجعلها نافعة - في أي ظروف خاصة - لأكبر عدد ممكن من الأغراض والأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الحقيقية التي يستخدم منها العلم، والأهداف التي حددت له كي يحققها، جميعها ينظر إليها العلم بوصفها أبعاداً خارجه عنه،^(١٦).

ويقابل هوركهايمر هذا المفهوم عن طبيعة النظرية العلمية بمفهوم نقدي للمجتمع يركز على نقد ماركسي للاقتصاد السياسي، فيقول.

«[أن] النظرية النقدية للمجتمع، ...، تأخذ كموضوع لها الرجال كمنتهجين لأساليبهم التاريخية في الحياة برمتها. والمواقف الواقعية التي تمثل نقطة بداية العلم لا ينظر إليها على أنها مجرد بيانات يتم التحقق منها، والتنبؤ بها وفقاً لقوانين الاحتمال. فكل معلومة لا تعتمد فحسب على الطبيعة، ولكن أيضاً على سيطرة الإنسان عليها. فالموضوعات، ونوع الإدراك، والأسئلة المثارة، ومعاني الاجابات، تشير كافتها، وتدل على نشاط الانسان ودرجة سطوته،^(١٧).

والسؤال عن ماهية النظرية العلمية، كما يذكر هوركهايمر، يبدو سهلاً ميسوراً من وجهة النظر التقليدية. وهنا نجد أن النظرية تمثل مجموع القضايا المرتبطة بموضوع ما ارتباطاً وثيقاً، تحتل فيه قلة منها موقعاً أساسياً في حين يعد الباقي اشتقاقاً منها. وكلما قل عدد المبادئ الأولية بالمقارنه بالاشتقاقات، أقربت النظرية من موقع الاكتمال والفاعلية. ويعتمد صدق النظرية على مدى توافق القضايا المشتقة مع حقائق الواقع. فإذا تناقضت الخبرة والنظرية، يجدر إعادة النظر في أحدها. فأما أن العالم قد أخفق في اجراء ملاحظات دقيقة أو أن ثمة خطأ ما في مبادئ النظرية، لذا، فالنظرية - في علاقتها بالوقائع - تظل دائماً مجرد فرض ليس إلا، ويظل المرء مستعداً لتغييره اذا بدأت مواطن ضعفه تتكشف من خلال مشاهدة هذه الواقع.

والهدف العام للنظرية التقليدية، هو تكوين مبادئ عامة متسقة داخليا، تصف وقائع العالم. ويصدق هذا الأمر سواء كان بناء النظرية يعتمد على النسق الاستدلالي كما فى النظرية الديكارتية، أم جاء هذا البناء استقرائيا كما فى أعمال «جون ستوارت مل»، أو «فيثومونولوجيا»، كما فى فلسفة «هسل». ويرمى العلم الانجلو - ساكسونى - بارتكازه على النهج والتحقق الامبيريقى - إلى تكوين قضايا عامة يخضعها للاختبار. وفى ضوء ذلك الهدف تفصل النظرية التقليدية فصلاً تاماً بين الفكر، والعمل. المحور الرئيسى - الحصول على المعرفة الخالصة، وليس هنالك من سبيل لأى فعل انسانى. وأيضاً فى اشارة هذه النظرية للنشاط الانسانى - كما فى مفهوم «بيكون، عن العلم - كان المرمى هو السيطرة التكنولوجية على العالم، تلك السيطرة التى تختلف اختلافاً كبيراً عن الممارسة.

والنظرية فى ظل هذا المفهوم تعد كياناً خارجياً عن إطار النشاط الانسانى العملى. ومع أن العلماء لم ينكروا ارتباط النظرية - بشكل ما بالممارسة، إلا أن هذا الارتباط غالباً ما يبدو لهم على أنه عنصر عارض وليس بعداً داخلياً فى بناء النظرية ذاتها. وعلى ذلك جاءت النظرة إلى الأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الفعلية التى ينشط فيها العلم، يستخدم، وكذلك أهدافه، باعتبارها أموراً خارجية عن الكيان العلمى نفسه، هنا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد ترتب على هذا الفهم للنظرية بوصفها كياناً منفلقاً على ذاته - نوع ثان من التحرير، ذلك هو التجريد عن الممارسة الاجتماعية التاريخية. ومن ثم فقد انقسم العالم المنظور إلى قسمين : المتخصص الاكاديمى «كعالم، ينظر إلى الواقع الاجتماعى وعملياته باعتبار هذا الواقع اطاراً مفارقاً له ومغترباً عنه، «وكمواطن، يسعى إلى تحقيق مصالحه فيه من خلال الكتابات السياسية، وعضوية الأحزاب، والتنظيمات الاجتماعية والمهنية والسياسية، والمشاركة فى الانتخابات. يعد أنه لا توجد ثمة رابطة تضم هذين النوعين من النشاط سوى ما قد يطرحه التفسير

«السيكولوجى، عن التداخل بينهما. وعلى هذا النحو اقترن المفهوم التقليدى للنظرية بتجريد مزدوج للنظرية العلمية عن الاطار المادى الواقعى الذى يشعلها ويتضمنها، وهكذا أصبحت النظرية العلمية التقليدية بناء نظرياً ايديولوجياً.

تعد النظرية التقليدية بناء ايديولوجياً لأنها أخفقت فى أدراك الشرط الأساسى والأولى لنشأتها وجودها. كما يذكر ماركس فإن العمل الانسانى يمثل الطرف العام للاحالة بين الانسان والطبيعة. إنه الطرف الذى تفرضه الطبيعة على الوجود الانسانى باستمرار، لذا فهو مستقل عن أى شكل اجتماعى لهذا الوجود، بمعنى أن الاحالة بين الانسان والطبيعة، مستقلة عن الأبنية الاجتماعية التاريخية المحددة. ويؤكد هوركهيمر أن كل أشكال الانتاج تمثل حالات خاصة لسبورة المجتمع الانسانى على الطبيعة. وتعد العلوم الاجتماعية المتباينة جزءاً من مكونات قوى الانتاج، إنها «لحظات فى العملية الاجتماعية للانتاج، رغم أنها ليست - فى ذاتها - انتاجية بالمعنى الدقيق. ويظل هذا المبدأ صحيحاً حتى حينما لا تسهم العلوم فى تطوير أى قطاع من قطاعات المجتمع، وعندما لا يبدو هناك ثمار واضحة لانتاجيتها، أى تكوينها لحلقة عينية من حلقات مشروع تراكم برأس المال. وإذا كان العلم جزء من الاطار الكلى للعمل الانسانى. المتمثل فى الاحالة بين الانسان والطبيعة، فهو - بطبيعة الحال - متغير بتغير الظروف التاريخية. وكما يسيطر نمط خاص من أنماط تقسيم العمل على الأبنية الانتاجية الزراعية، والصناعية، فإن أى مرحلة من مراحل تطور العلم تشهد نمطاً موازياً من أنماط النشاط العلمى. وعلى ذلك فإن أنشطة الباحث تأخذ مكانها بين الأنشطة الاجتماعية، والانتاجية الأخرى.

على أن غياب الارتباطات البينة بين أنشطة الباحث الخاصة، وتلك التى تحيط به، تكسب فى بقاء الوظيفة الاجتماعية للعلوم. كما تنعكس فى أى عملية إنتاجية معينة، مغلفة على أفهام أصحابها أنفسهم. وإذا ظلت الأنشطة

الرئيسية للباحث مغلقة - حتى على فهمه - فإن ذلك يؤدي ببساطه إلى إعادة انتاج الظروف المشترك لكافة فروع الانتاج، فالمجتمع المعاصر له هوية ذات بعدين. فهو «نتاج للعمل الذى استطاع النوع الانسان الاصطناع به، بالاضافة إلى التنظيم الذى زود به نفسه فى الحقبة الراهنة». بيد أن الأنظمة الاجتماعية للعمل والتنظيم «يمكن مقارنتها بالعمليات الطبيعية غير الانسانية». فهذه الأنشطة «ليست صناعية ارادة متحددة، وواعية بذاتها»^(١١). وأى محاولة للفهم الذاتى يحوطها ذلك القيد، لذا لا يستطيع الطماء ادراك العملية الانتاجية التى تتجسد فيها أنشطتهم بوصفهم رجالا للبحث العلمى. من هنا ينشأ ذلك التناظر بين المفهوم الرأسمالى الزائف لحرية الفرد الاقتصادية على التعاقد، والمفهوم العلمى الذى يماثله فى زيفه عن الاجراءات العلمية، والنظرية المتحررة من القيمة^(١٢).

وتختلف النظرية النقدية عن النظرية التقليدية فى عديد من النقاط.

أولاً، «هى ترفض تشيئ المعرفة الانسانية بوصفها كياناً مضارفاً لتفعل الانساني ومجاوذاً له. وظاهرة «التشيؤ» Reification من الظواهر الاجتماعية الهامة التى اصطلمت النظرية النقدية بتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، استمراراً للتقاليد النظرية الماركسية. «فى المجتمع الرأسمالى تبدو العلاقات الاجتماعية وكأنها علاقات بين الأشياء مع أن ما يبدو فى المجتمع على أنه علاقات بين الأشياء وقوانين طبيعية تنظم حركتها هو الحقيقة علاقات أنسانية أوقوى تاريخية (السلعة هى تجسيد العلاقات الاجتماعية للعمل، ورأس المال. هو القدرة على استخدام الأنفجار) ولهذا القلب أصبح العالم غريباً على الانسان واصبح الانسان غريباً على العالم. وبدل أن يعرف الانسان على ذاته أو أن يحقق نفسه وجد نفسه تحت وطأة الأشياء وقوانينها الميتة»^(١٣).

ترفض النظرية النقدية تشيؤ الوعي الانسانى على هذا النحو. «فوقائع العلم، والعلم نفسه ليسا سوى أجزاء لعملية الحياة الدائرة فى المجتمع. ولكى

نفهم معنى الوقائع، أو العلم بوجه عام، يتعين على المرء أن يمسك بمفتاح الموقف التاريخي ألا وهو النظرية الاجتماعية الصحيحة^(١٧).

ويترتب على ذلك استحالة إقامة بحث علمي غير ملتزم في إطار التنظيم الاجتماعي الراهن حيث لم يحصل الإنسان - بعد - على استقلاله وحرية.

وكما يذكر هوركهيمر فإن الباحث يظل على الدوام جزءاً من الموضوع الاجتماعي الذي يسعى لدراسته. وحيث أن المجتمع الذي يتناوله بالدراسة لم يكن من صنع اختيار عاقل وحر، فلا يمكن للعالم تجذب مشاطرة لهذه الخاصية لفقدان الحرية. فإدراك العالم تتوسطه بالضرورة مقولات اجتماعية شتى لا يمكن تجاوزها. وفي ملاحظة على فكرة كان قد طرحها «مارشال مالك لوهان، Marshall McLuhan كتب هوركهيمر: «دعنا نعكس العبارة القائلة بأن الأدوات تمثل امتدادات لأعضاء الإنسان، بحيث يقال أن الاعضاء أيضاً امتدادات لأدوات الإنسان»^(١٨).

وفي مناقشة لامكانية التنبؤ العلمي يعتقد أن توقع سلوك الظواهر الاجتماعية والانسانية يصبح ممكناً فقط في ظل مجتمع أكثر عقلانية. لم يتحقق بعد فكرة فيكو Vico عن امكانية فهم الانسان لتاريخه باعتبار أنه صانعه، لأن الناس لا تصنع تاريخها في الحقة الحالية. ولذا فإن فرص التنبؤ العلمي تظل محدودة اجتماعياً ومنهجياً^(١٩).

من الخطأ أذن نشيئ المعرفة العلمية والنظر إلى الباحث بوصفه متحرراً بالكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة به. يجب تنحية هذه النظرية الواهمة جانباً هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فلا يجب النظر إلى «الباحث، كما لو كان امتداداً مستقيماً لثقافته، وطبقته، من حيث انتاجه العلمي كما ينادى بذلك مفكرو الماركسية التقليدية، لأن هذا - بدوره - لا يقل قصوراً عن النظر إلى الباحث على أنه متحرر بكامل من المتغيرات

الثقافية والاجتماعية المحيطة به أن كلا النوعين من التطرف النظري يسئ فهم ذاتية العالم، فأما أنها مستقلة تماما، أو أنها مشروطة بالكامل. فالعالم وأن كان جزءا من مجتمعه، فإنه ليس عاجزا عن الارتفاع فوقه - بعض الوقت - ليكشف ما به من سلبيات.

وعلى أى حال فإن النظرية التقليدية - بما تتضمنه من تشيئ للمعرفة، يفضى إلى إقامة ثنائية بين الوقائع والقيم - تقوم بتكريس، وخدمة الواقع الراهن. إن قيام الباحث تؤثر - بالضرورة - على أعماله العلمية، لذلك ليس ثمة وسيلة لفك الارتباط بين المعرفة، والمصلحة^(٢٠).

ثانيا، ترفض النظرية النقدية نموذج المبادئ العامة المستخلصة من اجراءات التحقق أو التكذيب. فالمبادئ العامة لا يمكن للنظرية النقدية التحقق من صدقها، أو كذبها بالرجوع إلى الواقع الاجتماعى الحالى، لأنها - ببساطة - تنطوى على امكانية واقع اجتماعى مغاير. إن الهدف من النظرية الاجتماعية هو الاشارة إلى العوامل السلبية الدفينة فى الواقع الراهن. لذلك يجدر بها أن تحتوى بعدا تاريخيا، ليس بالمفهوم الصارم للحكم على الأحداث فى ضوء عوامل وقوى تاريخية «موضوعية»، بل بالنظر إليها فى ضوء إمكانات تاريخية^(٢١).

وإذا كان على النظرية أن تتجاوز التراث الوضعى للحياد العلمى، فأنها يجب أن تهتم بتطبيقات «ما وراء النظرية»، Meta - theory وهذا معناه أن على النظرية أن تقر منذ البداية بالمصالح المعرفية. والقيمية التى تمثلها وتعتبر عنها، وكذلك الحدود التى تطرحها هذه المصالح إطار اجتماعى، وتاريخى معين. بعبارة أخرى، فإن «صحة المنهج» لا تكفى ضمانا لصدق النتائج وتعميمها. كما أنها لا تشكك عن السؤال الجوهرى طرحه فى أى مشروع نظرى. هذا السؤال هو لماذا تؤدى النظرية مهامها بأليات معينة فى ظل ظروف تاريخية خاصة لخدمة بعض المصالح بعينها، وليس مصالح أخرى؟

ثالثاً: إن ما يميز ما بين النظرية التقليدية والنظرية النقدية، يتمثل في اهتمام الثانية بالنقد الذاتى والتفكير الجدلى. وبعد النقد الجدلى الذاتى خاصية جوهرية ملازمة لأى نظرية نقدية. وقد اعتقدت مدرسة فرانكفورت أن الروح النقدية للنظرية تتمثل فى كشفها الأفعنة ورفعها المحجب.

وتكمن الآليات الهامة لاتمام هذه الوظيفة فى فكرة المدرسة عن «النقد الذاتى» و«الفكر الجدلى».

أما النقد الذاتى فيشير إلى «اثبات التباين»، ورفض اخذزال الجوهر إلى المظهر، وتحليل واقع الظاهرة الاجتماعية فى ضوء إمكاناتها. ويوضح أنورنو هذه الفكرة مشيراً إلى أنه:

«يجب على النظرية أن تنقل المفاهيم التى أبرزتها، وجاءت لها، إلى حيث كانت، من الخارج إلى تلك التى تخص الموضوع فى ذاته، إلى ما أبقى عليه الموضوع لذاته، وما يسمى أن يصبح عليه، ومواجهته بما هو عليه. يجب أن تحلل من صلاته الموضوع الثابت زماناً ومكاناً وتحيله إلى مجال للتوتر بين الممكن والواقع: لكى يوجد أى منهما، فهو يعتمد فى ذلك على الآخر (بهذا المعنى) لا محل للجدل فى كون النظرية نقدية»^(٢٧).

من ناحية أخرى، «فالفكر الجدلى، ينطوى على بعدين: النقد وإعادة تكوين البناء النظرى. أما بوصفه نمطاً للنقد فمهمته كشف القيم التى تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل. وترجع أهمية الجدل إلى أنه يكشف عن عدم كفاءة الأنظمة النظرية المغلفة، والذهانية، فهو يبرر عدم اكتمال التحليل، وانعدام فاعليته حيث توجد مزاعم الاكتمال والفاعلية بغير وجه حق. هو ينطوى على ذلك لا يوجد، وذلك الواقعى الذى يوجد من حيث احتمالاته التى لم تتحقق بعد. أما الفكر الجدلى من حيث كونه نمطاً لاعادة التشكيل النظرى، فإنه يشير فى نقده للمنطق التوافقى المسابر إلى لزوم استخدام التحليل التاريخى، أى تتبع «التاريخ الداخلى المستتر، لمقولات هذا

المنطق، وكيفية ظهورها، وسيادتها في إطار تاريخي معينة. ومن خلال النظر إلى الكيانات الاجتماعية والسياسية «المودعة» في مقولات أى نظرية، فإنه يمكن - كما يعتقد أدورنو - ، تعقب تاريخ هذه النظريات، والكشف عن حدودها.

وبهذا المعنى، يكشف الفكر الجدلي عن قوة المعرفة والنشاط الانسانيين باعتبارهما نتاجا للواقع الاجتماعي، وقوى فاعلة في تشكيل هذا الواقع. بيد أنه - الفكر الجدلي - لا يقوم بذلك لمجرد الادعاء بفاعلية الانسان في اضفاء معان على عالمي، بل يقوم به بوصفه اطارا للنقد، يزعم أن ثمة ارتباطا بين المعرفة والقوة، وبين هذين، والسيطرة. لذا يساعدنا الفكر الجدلي في تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير للنقد يتعين أن يكون لمصلحة التغير الاجتماعي. وهنا يمكن أن يمارس الباحث الفكر النقدي دون أن يقع في شرك النسبية، ذلك الشرك الأيدولوجي الذي يتم فيه نفى فكرة النقد بواسطة افتراض ضرورة اضفاء أوزان متكافئة لكافة الأفكار. ويشير «ماركيوز» إلى هذه العلاقة بين الفكر، والفعل في نمط التفكير الجدلي فيقول: «يبدأ الفكر الجدلي بخبرة مؤداها أن العالم ليس حرا، أى أن الإنسان والطبيعة يوجدان في ظروف اغتراب، يوجدان «كآخرين غيرهما». ويعد نمط الفكر الذي يستبعد من منطقة ذلك التناقض نمطا خاطئا. فالفكر يوجد في حالة تناظر مع الواقع حينما يغير هذا الواقع بواسطة فهمه لبنائه المتناقض.

هنا يقود مبدأ الجدل الفكر إلى ما وراء حدود الفلسفة. فإن فهم الواقع يشير إلى فهم ما تكون عليه الأشياء واقعيًا، وهذا بدوره يعنى رفض مجرد واقعيته. ويعد الرفض عملية للفكر وأيضًا عملية للفعل..... لذلك يصبح الفكر الجدلي سلبيًا في ذاته، وظيفته تدمير اليقين الذاتي بما هو شائع والقناعة به، من أجل تفويض الثقة الفاسدة في قوة الوقائع ولغتها، لظهور أن عدم الحرية يكمن بشدة في قلب الأشياء بحيث يقود تطور تناقضاتها الداخلية بالضرورة إلى تغير كيمي: يفجر واقع الأحوال السائدة» (٣٣).

رابعا، أن النظرية النقدية، تعلم صراحة عن سعيها الدؤوب لتحرير الضات الاجتماعية المقهورة. كما أسلفنا، فحسب المقولات التي تطرحها مدرسة فرانكفورت، فإن كافة الأفكار، والنظريات ترتبط بمصلحة خاصة في تنمية اجتماعية له مواصفات محددة، وقرئيا على ذلك، تصبح النظرية نشاطا للتغيير، وتلزم نفسها مستقبلا لم يتم تحقيقه بعد. ومن هنا تشمل النظرية النقدية بعدا مفارقا يمثل الفكر النقدي فيه شرطا ضروريا للحرية الانسانية. وبدلا من رفع شعار الوضعي للحياة، تتخذ النظرية - دون موارد - مواقف لدعم النضال من أجل عالم انساني أفضل. ويعبر هوركهايمر عن القيمة الجوهرية للنظرية كمشروع سياسى فيؤكد:

«أنه ليس مجرد فرض البحث ذلك الذى يظهر قيمته فى نشاط الانسان المتقدم باستمرار، إنه عامل جوهري للجهد التاريخي من أجل خلق عالم يشبع حاجات وقوى الانسان. وأيا ما كانت كثافة التفاعل بين النظرية النقدية، والعلوم الخاصة التى يجب على النظرية تقدير تطوراتها، والنس على أساسها مارست - لعقود - تأثيرا تحريريا فعلا، فالنظرية لا تهدف - البتة - إلى مجرد زيادة المعرفة من حيث هى معرفة هدفها تحرير الانسان من العبودية،^(٢١).

تهدف النظرية النقدية إلى فهم طبيعة العلاقة بين الاجراءات العلمية التى يزعم خلوها من القيم، وبين الاجراءات الاجتماعية، والسياسية المتزامنة منها. كما تسعى إلى تحرير الباحث موضوعيا منها. أن غايتها النهائية هى التصدى للتعاقب المزعوم بين الفكر والواقع، ليس فحسب بين الفلسفة والفزعة الامبيريقية، بل أيضا للتعاقب بين العلم بوصفه «نظرية مجردة، والعلم بوصفه «ممارسة نظرية». أنها تحاول مجاوزة التعارض داخل المنظر ذاته، بين الباحث، والعالم، والمواطن،، وتنتظر النظرية النقدية إلى الباحث بوصفه فى صراع مستمر مع نفسه، حتى يختفى هذا التعارض. ولا يمكن تجاوز هذا الصراع بتعديلات طفيفة للنظام الاجتماعى الحالى، فالهندسة الاجتماعية

التدرجية لابد أن تبوء بالفشل. والنشاط النقدي لا يهدف إلى مجرد علاج أمراض اجتماعية خاصة، لأن هذه الأمراض ترتبط - بالضرورة وبالنظام - وبالبناء الاجتماعى الكلى. ولذلك فهدف النظرية ليس مجرد التوظيف الأمل لأى بعد من أبعاد هذا البناء، بل ترمى إلى تحقيق نوع جديد من أنواع تنظيم العمل.

وأذن فالنظر النقدي له مصلحة تتمثل فى تحرير الانسان، والمجتمع من كافة القيود. فلا يكفى أن يصدر حكما على البناء الاجتماعى العالى، ويكشف نقاط ضعفه وعجزه، بل يقين عليه، كجانب حيوى ملازم لعملية إصدار الحكم - أن يؤسس روابط حيوية مع القوى العادية القادرة على رفع القيود، وتبديل الواقع - وهو لذلك يجب أن يضع نفسه فى وحدة دينامية مع الطبقة الممتلئة المقهورة بحيث تتضمن تحليلاته للظروف الاجتماعية الحالية الموقف الاجتماعى التاريخى الراهن والاطر الذى يستدعى التغيير، ويحث عليه.

ويجب أن يستقر فى وجدان الباحث والمنظر أن الموقف الاجتماعى للبروليتاريا - فى حد ذاته - لا يضمن له معرفة صحيحة، وأنه لو حدد نفسه بمشاعرها وأفكارها، فلسوف يصبح معارسا لأحد أشكال علم النفس الاجتماعى وليس متجاوزاً إياه. أن بذلك الجهود لمجرد تكوين معارضة مؤقتة بين أوساط البروليتاريا، بعد مشاركة فى تشويه الحقائق، وتغطيتها، وهى - فى أحسن أحوالها - أقل بكثير، وأضعف مما نحتاجه. وغالبا ما تنتهى هذه الجهود باندماجها فى الاستغلال الرأسمالى للبروليتاريا.

إذا كان على المنظر النقدي أن يلعب دورا فعالا فى تنمية وعى الجماهير، فإنه مطالب بأن يكشف عن حقيقة الصراع بين الشرائح المتقدمة من الطبقة وهؤلاء الذين يبحثون، ويتحدثون عن الحقائق المتعلقة بها. فأمكانية التوتر بين المنظر، والطبقة تظل دائما ماثلة. وعليه تقديرها. وإدراك أهميتها فهنا - فى هذا التوتر - تكمن ديناميات الوحدة

التي يطمح إليها، وحدة القوى الاجتماعية المهيمنة للاستغلال بتحرير الإنسان، والمجتمع، وفي نفس الوقت يكمن التعبير عن تمايزها.

ومن هنا فالمنظر لا يجب أن يهتم فحسب - بتحليل أنماط الوعي القانونية، والمسايرة للواقع الاجتماعي الراهن، بل عليه أن يتجه - أيضا - بفكرة إلى الذرعات المتقلبة، أو المسايرة، أو الطوباوية المحتملة في إنتاجه العلمي ذاته، وفي تنظيراته. ولا يمكن اختزال هذه التوترات إلا عن طريق الوعي بها، وإدراكاتها. وهذا ما يعنيه هوركهايمر بقوله عن مهمة المنظر النقدي أنها تكمن في «النضال الذي يشكل فيه فكره الخاص جزءا منه، وليس كيانا مكثفيا بذاته، منفصلا عن النضال»^(٢٥).

٢- العلم والمصالح الاجتماعية،

تشق النظرية النقدية للمجتمع مبادئها من التقليد الفلسفي لنقد عالم الظواهر. مثل هذا المشروع لا يمكن أن يستند بصفة أساسية إلى جمع البيانات الخاصة بالوقائع الامبيريقية - معطيات عالم الظواهر - وتصنيفها.

فالمنهج هنا يحتم تجاوز الظواهر المفحوصة، إلى محاولة اضمحاء المعاني عليها، ووصفها - في نفس الوقت - في إطار من التوتر بين الواقع والممكن. فبناء النظرية النقدية يستلزم - كما أسلفنا - الأخذ بمبدأ النقد الذي يساعد على وضع ما تفترضه النظرية العلمية من وصف، وتفسير لمعطيات الواقع الاجتماعي، في مواجهته مع ما هو كائن، أي الواقع الفعلي.

ذلك هو المنهج الذي استخدمه كارل ماركس حينما تصدى لأيدولوجية «التبادل المتكافئ» Equivalence exchange - باعتبارها تصورا ذاتيا للمجتمع الرأسمالي - بمواجهتها بتناقضها مع قوانين النمو الرأسمالي الواقعية. وبواسطة هذا المنهج الذي يساعد على النفاذ إلى أعماق ظاهرة الرأسمالية، وأبرز آلياتها الداخلية الخاصة بها واخضاعها للتحليل والدراسة، لينتفي، كما يعتقد ماركس، التسليم بصدق المظهر السطحي للرأسمالية

وأيدولوجيتها. وبحسب منطقة فإن نظريته النقدية تعد بمثابة نفى قاطع للنظام الرأسمالي وسلب له^(٢٦).

وفى حين استطاع ماركس أن يكشف أن دعوى التبادل المتكافئ بين العمل، ورأس المال، تمثل تناقضا رئيسيا للمجتمع الرأسمالي، فلقد ذهب منظرو مدرسة فرانكفورت - وبوجه خاص هيرمانس - إلى أن ذلك للتناقض، قد حل محله فى المجتمع الرأسمالي المعاصر، تناقض مغاير، ففى حين كون ماركس نظريته النقدية كنقد للتعبير الأيدولوجى الفج للتبادل المتكافئ، أى الاقتصاد السياسى الكلاسيكى، يرى رجال مدرسة فرانكفورت ضرورة مد نطاق النقد الى النظرية الوضعية للعلم. ومقولتهم هنا أنه فى عصر التفوق التقنى أصبحت الأيدولوجية التكنوقراطية أساسا جديدا لعقلة السلوك الانسانى. وسادت ثقافة علمية لا تتيح تفردا عقليا حقيقيا لأعضاء المجتمع. وأصبحت القوى القادرة على تحرير الانسان، أى العقل والعلم، فى المجتمع الرأسمالي المعاصر أجزاء عضوية من قوى الانتاج. وتقد العلماء نمطا جديدا من أنماط السلطة المعنوية، السلطة التكنيكية، التى تمارس بدورها شكلا فعالا من أشكال القهر، أما القهر فهو التكنيكي^(٢٧) لا بل هى : كبت. ومن هنا فإن الصورة العلمية عن العلم تمثل الوعى الزائف الرئيسى للمجتمع المعاصر. وإذا كان لابد أن تفقد الأيدولوجية التكنوقراطية هيماناتها على وعى الانسان، فلا مفر من قيام النظرية النقدية بالقاء الضوء على المضمون الاجتماعى لهذه الصورة العلمية عن العلم.

لقد أصبح العلم والتكنولوجيا المؤسسة على العلم - فى المجتمعات الصناعية المتقدمة - ركيزة هامة لعمليات الانتاج، صارت المعرفة فى مثل هذه المجتمعات عاملا من عوامل الانتاج، يتمثل فى الاشتغاقات التكنولوجية للبحث العلمى، واسهام الأشكال المعرفية اللازمة لتنظيم عملية الانتاج وادارتها والحفاظ على استمرارياتها. ونتيجة للتطور المذهل فى استخدام الرأسمالية الجديدة، للأساليب الادارية والانتاجية المتقدمة، فقد أصبح من

المتعذر تحديد نقطة نهاية الانتاج، ونقطة بداية الادارة كما أصبح من المتعذر - ان لم يكن مستحيلا التمييز بين القرارات السياسية والقرارات السياسية والاقتصادية^(٢٨).

على أن خضوع العام والتكنولوجيا للؤسسات السياسية والاقتصادية التي تقوم باستثمارها من حيث أنهما بحث علمي وتطور ثقلي خلق «صناعة للمعرفة» Knowledge Industry، تشكل في ذاتها قوى انتاجية هامة، أصبحت وحدات انتاج المعرفة أبدية مستقلة تتولد باضطراد، وهي في تجاوز مستمر لأهدافها التاريخية الأصلية. باتت هذه الوحدات مرتبطة - سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر - بالمؤسسات الساعية وراء الربح (كالداراسات التي تمولها الأجهزة السياسية والاقتصادية للدول الصناعية للتقدمة لترجمة البحوث العلمية الى تكنولوجيا، والبرامج العلمية لغزو الفضاء). وعلى ذلك أصبح انتاج المعرفة يتم في اطار و... نفعى تسوده العقلانية الوضعية. لذا أصبح الخطاب العلمي أيضا قاعد لاتخاذ القرار في المجالات الاجتماعية للتباينة^(٢٩). وكلما تكونت مناطق جديدة لصنع القرار تنشأ عنها «مشكلات تكنولوجية»، تتطلب معلومات واستراتيجيات وسيلة يلتجأ إليها متخصصون، يتم بانتظام استبعادها من الخطاب السياسي.

وأدت الأهمية المتزايدة «لصناعة المعرفة» ببعض المفكرين ان ينظروا الى المجتمع «بعد الصناعي» Post- industrial society على أنه نظام للضبط الذاتي تشكل فيه المعلومات مدخلات حتمية لاستمراره وإبقاءه^(٣٠) يرى أصحاب النظرية النقدية اذن ان المجتمع الصناعي المعاصر، يستخدم العلم في اصفاء الشرعية على السياسات العامة والخاصة، التي تقررها الغلات الاجتماعية المتميزة، وأجهزة السلطة السياسية. (مثل نظريات التحديث كموجهات لسياسة محددة للتطور الاقتصادي، والاجتماعي). وهكذا أصبح التصوير العلمي للعلم نظاما سائدا لاقناع الجماهير بالسياسات التي تقررها الادارة السياسية للمجتمع الصناعي المتقدم. وحل هذا التصور تدريجيا، كما

يعتمد هيرمانس محل ايدولوجية للتبادل المتكافئ التي أدت هذه المهمة المرتبطة باصفاء الشرعية في المجتمع الصناعي المبكر.

في ضوء هذا الامطار يطلق «هيرمانس» في محاولته لاعادة بناء النظرية العاركية، وأضعا العلاقة بين العلم والمصالح الاجتماعية في بؤرة هذه النظرية (٣١). ويعتقد هيرمانس أنه بالامكان ادراك القواعد المنطقية التي تحكم عملية البحث العلمي، اذا أمكن تحليل المصالح المعرفية المستقرة وراء نطاق الخبرة البشرية، تلك المصالح التي ترتبط بمخططات علمية وأنظمة سلوكية بعينها. وهذا معناه أن اجراءات البحث العلمي، تكمن جذورها في العمليات المتضمنة في الحياة اليومية السابقة على العلم. وعلى سبيل المثال فإن عمليات انتاج الفروض وصياغتها، واختبارها، واستدلال التنبؤات المشروطة، تتناظر وممارسة الحياة ذاتها. ومن ثم، فليس بمستطاع أن نقف على الارتباطات الخفية للعلم، بالمصالح المتبدلة تاريخيا، الا اذا تعمقنا في (ما وراء العلم)، أي فلسفة البحث العلمي، ثم حللنا امتداداته في الحياة اليومية، ومن هذا يمكننا الحكم على المدى الذي يمثله صدق العلم، علينا أن ننظر الى العلم في تكامله مع الحياة المتغيرة بشكل مستمر حتى نصل الى نظرية دياكتيكية مقبولة للعلم وللمجتمع.

وبناء مثل هذه النظرية الشاملة التي تربط بين أنواع المنطق المستخدم في الممارسة العلمية logic - in- use of scientific practice وأنواع المنطق المتضمنة في فعل الأنظمة المجتمعية.

logic - in- action of Societal systems Societal

مثل ذلك البناء يؤدي الى تلمس الحقيقة القائلة بأن المعرفة ليست - بحال من الاحوال - تصويرا محايدا للواقع. وحيث تلتقي مقولة الحياة المعرفي، ندرك بجلاء أن المناهج العلمية المنتشرة في الأوساط الأكاديمية، تتطلب أطراء تفسيرية مختلفة اختلافا بينا. وفي ضوء هذا التحليل يمكن رفض نظرية العلم السائدة في الفكر الوضع (٣٢).

ويشير هيرماس الى أن هذا التحليل يوقفنا على تصنيف جديد العلم الاجتماعي، وعلى منظومة للمصالح المنطقية أو المبادئ المفارقة غير المنظورة، المتضمنة في أنواع العلم المختلفة. حينئذ نخرج بثلاثة أنواع من المصالح الأساسية تكمن في أنواع ثلاثة من العلوم:

١- العلوم الامبيريقية التحليلية: تأخذ بنمط التحليل ينتج معلومات تفترض ضمنا مصلحة اليقين والضبط التكنيكي.

٢- العلوم التأويلية أو التفسيرية: تستتبع نمطا للتفسير يفرز فهما واستيضاحا للحياة الاجتماعية - الثقافية، وتفترض مصلحة في توسيع دائرة الفهم الانساني، وامتدادها وتعميقها.

٣- العلوم النقدية: وهي نوع من الدراسات التي تضطلع بمهمة تحليل الضرورات المفترضة والواقعية، أو المنطقية والفعلية للأنماط التاريخية للسلطة، وتتضمن مصلحة في تحرير الانسان من انتقارات التعميمات، والقوانين الخاصة بالطبيعة والتاريخ^(٣٣).

يدرك أصحاب العلم الاجتماعي السائد مشروعاتهم البحثية على أنها تتضمن فقط مصالح الحرص على دقة البحث العلمي وصرامته. بيد أنه على مستوى الممارسة. فإن ذلك يفيد انه بالرغم من ادراك العلم الاجتماعي لمشروعه باعتباره مشروعاً محايداً، فهو واقع الأمر ينطوي على مصلحة نظرية وتبعات مجتمعية تتلخص في الحفاظ على الضبط الاجتماعي والانساني.

وعلى أي حال، فلقد بدا العلم الاجتماعي السائد - في ضوء الجدل حول أصول المنهج العلمي، وقواعده، وأنواعه - يقرر بشرعية مصالح بديلة، وأنواع أخرى من المناهج، والأدوات العلمية. وعلى سبيل المثال، ففي مجال علم الاجتماع (وفي العلم التريوي أيضاً) أفرز هذا الجدل أنماط ناشئة من التحليل كالاتجاه الفينومينولوجي Phenomenology، والاثنومينولوجي ethnomethodology وعلم الاجتماع التحليلي القبلي المشتق من فلسفة

«فجنشتين»، والتفاعل الرمزي Symbolic interactionism واستطاعت الدراسات المستندة الى هذه المناهج الجديدة أن تثبت أقدام مصلحة عملية بديلة في مجال علم الاجتماع، وهذه هي المصلحة الخاصة بالفهم في مجال العلوم التأويلية.

على أن استحداث هذه المناهج لم يؤثر في هيمنة العلم الدقيق ومناهجه. وبالرغم من كافة أوجه النقد الموجهة للعلم من النظريات الاجتماعية البديلة والتحفظات التي تؤخذ عليه فلا يزال دورا أساسيا هاما في حركة التاريخ المعاصر للإنسان، ويؤثر بشدة على العلاقات الاجتماعية وتبدلاتها. ولذا فإن القضية التي تواجه النظرية الاجتماعية لا تتعلق أساسا بما إذا كانت السلوكية أو نظرية اللعب أو تحليل النظم صادقة نظريا، بل الأهم من ذلك انها قد تكون زائفة من حيث مبررات وجودها، أي من حيث المصالح الاجتماعية التي تقوم على خدمتها.

وفي عبارة أخرى، فإنه في منو سيادة الأيدولوجية التكنوقراطية، فإن مهمة النظرية النقدية - كما يعتقد هبرماس -، هي تكوين اطار نظري للمصالح العلمية العملية، ويربطها بأنظمة الفعل المجتمعة، وذلك لأن الفعل الواسلي Instrumental Action - أي السلوك المضبوط الهادف - لا يمثل المصلحة الوحيدة التي تقود البحث في العلوم الاجتماعية.

والآن علينا أن نعرض لتصور هبرماس للأنواع الثلاثة من العلوم في علاقة كل نوع منها بالمصالح المعرفية التي يسعى ضمنا لتحقيقها.

١- العلم الامبريقي التحليلي، Empirical Analytic Science

ثمة تشابه بين الفلسفة البراجماتية للعلم، وعلى وجه الخصوص فلسفة بيرس من حيث المفهوم العام للعلم، وبين النظرية الجدلية للمعرفة. فقد اهتمت البراجماتية بالتحليل المنطقي لاجراءات العلم، ولم تقيد نفسها - كما فعلت الفلسفة الوضعية - بالمناهج الشكلية، وتكتيكات التحليل اللغوي، لذا تتنظر البرجماتية للقواعد المنهجية باعتبارها معايير توجه الممارسة البحثية

ومن هنا تركز تحليلاتها على ما يجرى ويدور في مجتمع البحث العلمي من تفاعل واتصال .

يقضى تحليلنا - اذن - باقامة تمييز أساسي بين أنماط المنطق المستخدمة في البحث العلمي، وتلك الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه . أما أنماط المنطق المستخدمة في البحث العلمي فتشير الى القواعد الموجهة لممارسة البحث، في حين أن أنماط المنطق الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه، فأنها تصوغ معايير الصدق، والدلائل اللغوية في علاقتها بنتائج العلم . وفي ضوء هذا التمييز حصرت الفلسفة الوضعية للعلم تحليلاتها أساسا في مجال إعادة بناء منطق للعلم (٣١) .

ولكن «بيرس، يزودنا بتحليل للظروف المنطقية والامبريقية لصدق البحث العلمي الدقيق من حيث أنماط المستخدمة فيه . ويذهب الى أن المصلحة البحثية الموجهة للعلم الدقيق الصارم تكمن في تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات التي خففت للملاحظة والدراسة . ويعنى ذلك أننا نسلك في عملية البحث العلمي كما لو كانت أحداث الواقع ناتجة عن ذات تستخلص باستمرار نتائج - في ظل ظروف أولية عارضة - من نية صادقة ومحددة من القواعد، وحينئذ يتخذ بالفعل قرار متسقا على الدوام مع التوقعات التي سبق له اشتقاقها . ولذلك فإن الأفعال الوسيطة تقود ممارساتنا البحثية وتوجهها، وهي تفترض أن الواقع يمثل هو الآخر فاعلا استدخل مجموعة من العادات نطلق عليها قوانين الطبيعة .

وفي الحقيقة، يقدم لنا بيرس تحليلًا متميزًا فريدًا يناظر دراسة ماركس للعمل من حيث النظر الى الشروط المنطقية - وليس فقط الامبريقية - من حيث أنها تحدد امكانية الفعل الواسلي النجاح . وعلى حين يمكن النظر الى تحليل ماركس على أنه نقد عام لفكرة «كانط، عن قوى المعرفة الانسانية العامة، فان رؤية «بيرس، تعد فقدا شبيها لكانط، ولكنه موجه الى اجراءات الفعل الواسلي لمجتمع المهتمين بالدقة، والصرامة العلمية .

وأظهر بيرس أن الأنماط التركيبية من التفكير كالاستقراء ، والاستدلال تعد حلقات من الاستنتاجات يمكن حساب صدقها فقط بالرجوع الى اجراءات البحث العلمى، ومعاييره التى استقرت فى مجتمع أكاديمى معين. يمكننا من خلال ذلك الاطار المرجعى ادراك الفكر العلمى بوصفه أنظمة للسلوك العقلانى الهادف، المتمثلة أساساً فى العادات المتبعة لممارسة البحث. وتكمن وظائف هذه الأنظمة، فى توطيد دعائم الاعتقادات العلمية السائدة وتعمل كمبادئ موجهة لتراكم المعلومات الجديدة، ويتم تعديلها حينما يكرر قصورها فيما تتوقع من نتائج يعود الاطمئنان الى المتعقدات مرة أخرى حينما يؤدي أحد الأنظمة الجديدة الى نتائج ناجحة، ويتكرر التأكد منه. ومن هنا فان أنظمة السلوك العقلانى الهادف المتضمنة فى ممارسة البحث العلمى لمجتمع من الدارسين، تلعب دورا هاما كمخطط مفارق يؤسس معرفة محتملة. بيد أن هذا الاطار المفارق يقع فى محيط نظام الفعل الوسىلى لسياق تاريخى محدد، وهو يقوم بتحديد الشروط التى تجد فى ظلها الواقع، ونشئله موضوعا للفعل العقلانى الهادف Purpostus Ratioal Action أى موضوع للضبط التكنيكى الممك^(٣٥).

يشير هيرماس الى أن الفعل الوسىلى يعد أحد أشكال الفعل العقلانى الهادف، الذى يجرى طبقا لقواعد تكنيكية مؤسسة على معرفة أمبيريقية. ويتضمن تنبؤات صادقة، أو كاذبة لأحداث يمكن ملاحظتها، ولذلك فهو يزودنا بمعرفة تعتمد كفاءتها على مدى فاعلية الضبط الانسانى للواقع. أن أكثر انتشارات السلوك الوسىلى حادثة ان هى الأنظمة للاختيار العقلانى تنطلق من استراتيجيات مبدئية على معرفة تحليلية تحتوى استدلالات من قواعد للتفضيل، أو من حقائق عامة. ويعتمد السلوك الاستراتيجى على تقويم صحيح لامكانيات الفعل المتاحة بالاستدلال من نظام معين للقيم والحقائق. وتعد أنظمة الفعل الوسىلى أشكالاً مختلفة للقواعد التكنيكية التى تنكص بالعموميه والعياد، وامكانية الصياغة فى لغة خالصة من المؤثرات الاجتماعية والقيمية^(٣٦).

ومن هنا يمكننا أن ندرك الارتباط الوثيق بين العمل الانساني وبحوث العلم الدقيق. فكلاهما يركز على منطلق وسلى فى إجراءاته، ويرتبط بنظام الفعل الوسلى للمجتمع بأكمه. وبعبارة أخرى. يمكننا القول بأن كلا منهما يفترض نمطا لضمان الضبط النجاح للموضوعات التى يتم ملاحظتها. ويجاز، فان مصلحة الممارسة الذرائعية والعلم الدقيق، تنصب على الاهتمام بتواتر انتظام الظواهر فى العالم الاجتماعى فى اتجاه مزيد من الضبط التكنيكى. وأبرز أمثلة هذا النوع من العلم هو علم النفس السلوكى.

وفى الواقع فان أكثر أنماط البحث الاجتماعى تقدما، كتحليل النظم ونظرية القرار يسوده الاهتمام بالضبط التكنيكى. بيد أن نظرية هيرماس فى العلم توضح أن هذا النوع من المصالح النظرية ليس هو النوع الوحيد الذى يوجه البحث فى العلوم الاجتماعية الراهنة. توجد - إلى جانب المصلحة التكنيكية للبحث العلمى الدقيق - مصلحة عملية فى تعميق فهم الحوار الانسانى وتكوين وعى جماعى بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة. وتفترض العلوم التفسيرية - التاريخية هذه المصلحة. ويشير هيرماس لهذا النمط من العلم بمصطلح العلوم التأويلية.

٢- العلم التأويلى، Historical Hermeneutic Science

يتعين علينا كى نحيط بمنهج العلوم التأويلية أن نعود مرة أخرى إلى الى طرح قضية الاختلاف بين العلم الطبيعى، والعلم الاجتماعى والانسانى ويوجه خاص، يجب أن نرجع الى نظرية العلم السابقة على تمييز الكانطية المحدثه، بين ما هو أمبيريقى، وما هو فلسفى، أو بين «ما هو كائن، و «ما ينبغي أن يكون».

ونقطة البداية الهامة فى هذه المحاولة اكتشاف المنطق التأويلى نجدها فى الكتابات المتأخرة «لغيلهم دلتاى، Wilhelm Dilthey حيث يضع فى هذه المجموعة من الدراسات التى كتبها بين عامى ١٩٠٥ - ١٩١٠، خطأ فاصلا بين العلم الطبيعى، والعلم الانسانى، يستعين فى تحديده بنظرية

هيجل . ويلفت الأنظار بداية الى التباين المنطقي بين الادراك، والتفسير في العلوم الطبيعية، وبين التأويل والفهم في العلوم الانسانية . وجه دلناى، اهتمامه الى اختلاف المنطق المستخدم في هذه العمليات العلمية، مشيرا الى أن المفاهيم والنظريات ومبادئ التحقق من الصدق والكذب، ترتبط جميعها بعمليات البحث (الادراك، التفسير، الشرح، الفهم) من حيث صدقها ومشروعية استخدامها (٣٧) .

وفي حين يعتبر الباحث نفسه - في اجراءات العلم الامبيريقى - بمدى ضبطه الذكيكي للعمليات الطبيعية، فأن نظيره في مجال العلم التأويلي تحكمه التقاليد الاجتماعية والثقافية السائدة التي تفرض أطرا قبلية لكيفية فهم التعبيرات الرمزية . وبهذا المعنى فإن الأساس المجتمعي الذي يشارك فيه الآخرون يعد بمثابة بناء نظري سبق ومفارق الفهم بالتأويل . ولذلك فإن قواعد المنطق المستخدم في الفهم التأويلي، تكمن في أنظمة الرموز الشائعة، تلك الأنظمة التي استقرت أول ما استقرت في اللغة الدارجة، ثم في ألوان الفعل النمطي وأشكال الاتجاهات النمطية .

ومن أجل تكوين قواعد الشرح (التأويل) وصياغتها، نسعى بوعى للقيام بتحليل يساعد رجل الشارع على فهم أقرانه وأعضاء مجتمعه . ولقد قام دلناى بالتعبير عن قواعد منهج التأويل في تحليله لما أسماه «بدورة الشرح، أو دائرة التأويل، Hermeneutic Circle» (٣٨) وأدى الوقوف على التباين المنطقي بين التفسيرات والشروح المطروحة لأنظمة الرموز، الى قيام أنماط وبرامج مختلفة للعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع الفينونولوجي Phenomenological Sociology والاثنوميثودولوجي Ethnomethodology

والتفاعل الرمزي Symbolic interaction . وعلى أى حال، فإن محصلة البحث التأويلي في استخدامه لهذه الأنماط، لم يتجاوز بشكل ذى مغزى تقديم تفسيرات سوسيولوجية شاملة لقواعد المنهج في كل منها . بيد أن هيرماس يعتقد أن ليس منوطا بناء الدفاع عن العلوم الانسانية،

بل يتعين علينا أن نطرح مصلحة بديلة للعنبر التكنيكي في البحث الاجتماعي. ومن ثم فالسؤال البارز في مجال العلم الاجتماعي من وجهة نظره يتمثل في كيفية بناء نمط للتحليل، يعين على تفسير الاتصالات الرمزية وتأويلها. ولا بد لهذا النمط من أنماط العلم ان يتضمن مصلحة جد مختلفة لتوصية البحث بدلا من مجرد المصلحة العلمية التي يتبناها العلم التأويلي، وهذه المصلحة البديلية هي تحرير الانسان، ان العلوم الاجتماعية التي تسير في ركاب العلم المتهمين - بما في ذلك العلم التأويلي - تمثل علوما تحكمية في أساسها، لأنها تبدو كما لو كانت لنفس المصلحة التي يتخذها العلم الدقيق لتوجيه بحوثه. ويقدر ما تسيطر مصلحة العنبر التكنيكي على توصية البحث الاجتماعي، يكون اتسامتها مع الاتجاه التكنوقراطي، وتضفي - دون موارد - شرعية على القهر الاجتماعي المطبق هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فإن العلم الاجتماعي الموجه بالمصلحة العلمية - فقط - ينطوي على امانيات محدودة للتفسير. ومن هنا تنشأ الحاجة الى تأسيس علم نقدي^(٣٩).

٣- أصول العلم النقدي التحريري، Critical- Emancipatory Science

أن التفكير في الأنظمة الاجتماعية، ووظائفها، بوصفها أطرا مفارقة تربط المصالح بالمعرفة العلمية، مثل هذا التفكير، يتطلب نمطا خاليا من أنماط التحليل يتم فيه لقاء العنبر على التاريخ البشري، والممارسة العلمية بوصفها عمليات تاريخية انسانية الكون، ومن ثم يحفظ التحليل للانسان وعيه بموقفه، من حيث كونه ذاتا نشطة في صناعة التاريخ. وإدراك عمليات الكون الذاتي للتاريخ البشري، يتطلب الوعي بآليات النفي التاريخية والقدرة على نقد الأيديولوجية الراهنة عن طريق دراسة الامكانات الموضوعية لهذه الأيديولوجية. ولذلك فإن خلق نظرية نقدية للعلم والمجتمع تعد في آن واحد - اطار مرجعيا عريضا لنظرية ثورية^(٤٠).

يختلف العلم النقدي عن العلوم الدقيقة والتأويلية من حيث أن يسلم بأن النوع الانساني - في حالة وعيه بهويته الانسانية - يمكنه ادراك عمليات التكون الذاتي للانسان والمجتمع، كما يستطيع الحصول على استقلال ارادته ابان صياغته لعلاقاته الاجتماعية. ولذلك فان هوية العلم النقدي . هي هوية فريدة من حيث اهتمامه بتقويم الأشكال غير اللازمة اجتماعيا، كالسلطة والقهر والاغتراب والقمع. وتكمن مصلحة العلم النقدي - اذن - في تحرير كافة أفراد النوع الانساني الواعين بأنفسهم من كل ما يبدو شبيها بقوى طبيعية للتاريخ والطبيعة.

كيف يرتبط العلم النقدي بالمجتمع الانساني؟

يتمثل هذا الارتباط في أن العلم النقدي يحث الانسان على التأمل والتفكير في عملية تكون ذاتية، فالعلم النقدي يرتبط بديا لكتيك التأمل الذاتي، المائل في كافة عمليات التطبيع، خصوصا في الادراك الدائب لمشروعية السلطة. ويعد العلم النقدي - من وجهة العلوم الدقيقة أو التأويلية- علما تأمليا، من حيث محاولته اعادة النظر في الضرورة المزعومة لأنماط القانون العلمي الاجتماعي والتاريخي.

وانا عندما لماركس مرة أخرى، نستطيع تبين بدايات العلم النقدي وأصوله بجلاء. لقد استند ماركس الى الفلسفة الألمانية الكلاسيكية، واكتشف جذور علم ينطوي على تحرير الانسان في نظرية هيغل. ومع ذلك فلفكر الماركسي المعاصر ليس واعيا كاف، بالأصول الهيجيلية للعلم الماركسي. ولذلك فنحن في حاجة الى اعادة تناول الماركسة باعتبارها علما نقديا، أنتجت ظروف عصره، ويمكن اعادة بناء مقوماته بشكل قد يكون أكثر دقة وأكثر تلاؤما مع ظروف عصرنا.

زود هيغل ماركس بأصول نظرية نقدية للتطور الانساني من حيث صياغته

لعلم يركز على الوعي بالعملية التاريخية للكون الذاتى . وامتد ماركس بهذا التحليل للظروف التاريخية للتكوين الذاتى للانسان حينما قام بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالى إلى إطارها الواقعى الاجتماعى المادى .

وهكذا نقل ماركس مجال العلم من نقد المعرفة إلى نقد المجتمع . وفى مثل هذه العملية لاعادة بناء مواطن الترابط بين ماركس وهيجل يمكننا الوصول إلى نظرية ماركسية للعلم وللمجتمع ، أو اعادة صياغة الماركسية بوصفها علما نقديا^(١١) .

ويعد كتاب ماركس رأس المال ترجمة لمفهوم هيجل عن علم العقل وعلى أى حال ، فلم ينتج ماركس أو (علم الوجود) (علم وجود جدلى) جدلية بل أمبيريقية جدلية ، علم للمجتمع تكمن جذوره فى مفهوم مفارق للعقل . بيد أنه أدرك ، أن هذا النوع من العلم لا يمكن ادراكه ألا باعتبارها علما أمبيريقيا . ومع أن ماركس قد رفض بقايا الانطولوجيا الكلاسيكية فى نظرية هيجل ، ألا أنه لم يلغ العقل من العلوم الامبيريقى ، العلم الماركسى يتميز أساسا بأنه يستبقى نمط التنظير التاريخى .

ومع ذلك ، فإن تاريخ النظرية الماركسية ، والفضال المنطقى منها غالبا ما ينكران ، أو يغفلان حقيقة أن أساس العلم الماركسى يكمن فى نمط مزيد من أنماط المنطق المستخدم فيه ، وهو منطق العقل بالمعنى الهيجى . وعندما تغفل الماركسية أصول العلم الماركسى فإنها تقع فى خطأ التمييز العقيم بين العلم والفلسفة ، وذلك للخطأ الذى يميز الصورة العلمية للعمل التى تأخذ بها الوضعية . وتتلخص مشكلة الماركسية المعاصرة فى عدم قدرتها على فهم نفسها كعلم نقدى فريد . ولقد حدث الوقوع فى خطأ هذا الفهم المغالى فى العملية ، لأدبيات ماركس بدءا من انجلز .

ويعتقد هيرماس أن نظرية قيمة العمل التى مثلت نمطا من أنماط التحليل الناقد للمجتمع الرأسمالى ، تعد اسهام ماركس الفريد للعلم النقدى .

لقد اكتشف في النظرية الكلاسيكية لقيمة العمل الأيدولوجيا الرئيسية للمجتمع الرأسمالي القائم على فكرة التبادل الاقتصادي الحر. واستطاع ماركس - من خلال التمييز بين العمل المحس العيني، وقوة العمل - أن يتجاوز النظرة غير التاريخية لتكافؤ العمل، والقيمة التي انطوت عليها نظرية ريكاردو. ولقد كان الوازع الرئيسي للانتاج في النظام الاقطاعي - حيث كان تنظيم الانتاج يتم في ضوء سلطة المراكز الاجتماعية - هو قيمة منفعته، أو استخدامه. ولكن ظهور المجتمع الطبقي، وتحرر التبادل الاقتصادي من علاقات المراكز الاجتماعية، أدى إلى اختفاء تدريجي للانتاج من أجل المنفعة، وحل محله الانتاج من أجل التبادل. وأنتفى - في تلك المرحلة - التبادل بين قوة العمل التي يقوم العامل ببيعها لصاحب رأس المال، وقيمة الأجر الذي يدفعه الأخير لقاء استخدامه لها. ففي حين يتحدد نصيب البائع هنا بقيمة العمل التبادلية التي يقرضها السوق، فإن الرأسمالي يستخدم قدرة العامل الحي على خلق القيمة ذاتها.

وبذلك اوضح ماركس عدم التكافؤ في التبادل بين العمل، ورأس المال بتحليل قوانين التطور الرأسمالي. بينما كانت أيدولوجية التبادل المتكافئ تلعب دوراً أساسياً في إبراز شرعية التنظيم الاجتماعي الرأسمالي، فلقد كانت هي نفسها أيضاً، مصدراً من مصادر اغتراب العمال:

«... ولذلك فكافة جوانب التقدم الحضاري، أو في كلمات أخرى، كل زيادة في قوى الانتاج التي يحققها العمل نفسه، لا تثري العامل، بل رأس المال، ولذلك تضاعف من قوى السيطرة على العامل»^(١٧).

لقد مثلت مقولة «التبادل المتكافئ» حينئذ المبدأ المهيمن على المجتمع الرأسمالي الذي يرتكز نظامه الاقتصادي والسياسي عليه. وأدى اكتشاف ماركس زيف هذه المقولة وكذبها، إلى تحرير الوعي من ظاهرة التشويش التي تسيطر على الفكر الانساني في هذا المجتمع، بحيث ينظر الانسان - من حولها - إلى نفسه وأقرانه وعلاماته كأشياء، أي كسلع لقد اهتم ماركس في

تحليله للنمط السلعي للإنتاج بكشف الأبعاد المستترة خلف المظاهر السطحية، وأبرزها بوضوح. وحاول ماركس في كافة تحليلاته المتضمنة في «رأس المال»، أن يضع ما هو واقعي وطبيعي للإنتاج الانساني (قيمة المنفعة) في موقع الصدارة ابان فحصه لنظام التبادل الرأسمالي.

وكذلك يحاول ماركس في تحليله لهذا النمط السلعي أن يضع القارئ في موقع يمكنه أن يرى منه ما تبدو عليه الرأسمالية ظاهريا في ضوء الطبيعة الحقة والواقعية للعمل الانساني. ورؤية هذا النمط السلعي تعنى فهما حقيقيا صادقا لطبيعته حيث تمثل لحظة «الرؤية، هذه لحظة نقيا وسلبا لمظهر الرأسمالية الزائف. وهذا ما يميز العلم للنقدى»^(٤٣).

يخلص هيرماس من قراءته التحليلية لكتابات ماركس إلى أن العلم النقدي يجب أن يسعى لاستعادة الأجزاء الغائبة والمفتقدة من عملية التكون الذاتي للإنسان. ويقتضى ذلك حثه على مزاوله التأمل الذاتي الذى يساعده على اعادة تفسير الشرعية فى أنظمة الضبط الاجتماعى الراهنة. ويقدر ما تنجح هذه العملية فى ربط الأبعاد المستترة والخافية من الأبنية الاجتماعية التاريخية بكل من عمليات التكون الذاتى الفردى الجماعى، وأيضا بقدر التحقق من مواعدها لكافة الوقائع الامبيريقية المطروحة، بقدر ذلك نتحرر من القيود النظرية والاعلال الحياتية»^(٤٤).

وبعبارة أخرى، فيقدر وعى الإنسان ببنية تكوينه الذاتى، يمكنه التمييز بين أنماط الضبط، والسيطرة التى تقتضيها الضرورات التاريخية، وتلك الأنماط غير اللازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهة للخطاب، والاتصال والتفاهم. واذن، فبواسطة التأمل الذاتى الذى يكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر، تختفى الشروط اللازمة لاعادة إنتاج انماط السلوك الاجتماعى غير الضرورية، ويتحتم الإنسان مملكة اكتشاف ذاته وتحقيقها.

ولكن هيرماس يزعم أن نظرية ماركس النقدية لم تعد تستوعب

التناقضات الرئيسية التي تعكسها الأبعاد الناشئة للمجتمع الصناعي المتقدم المعاصر، والتي يجدر بالفكر الماركسي مواجهتها. ثمة بعدان جوهريان يجب دراستهما وهم^(١٥):

١- لم تؤد الزيادة في قوى الإنتاج واتساعها، إلى تحرير الإنسان بل أضحت - في حقيقة الأمر - بمثابة ثورة عارمة تهدد احتمالاتها العديدة للنوع الانساني باضطراد بإمكانية الضبط الشامل للتغير الاجتماعي. لم يفكر ماركس في مرحلة للنضج التكنولوجي تنطوى على أنظمة للضبط يمكنها - بفاعلية - احتواء الحركات الاجتماعية وتثني عمليات الاتصال الانساني الرمزي، بالاعتماد على البحوث العلمية الجديدة (ضبط الشخصية الانسانية بالعقاقير، استخدام المؤسسات الرسمية لتحقيق التوافق الشخصي، والاجتماعي بأنظمة العلاج العلمية الحديثة على سبيل المثال).

٢- لا يمكن النظر إلى المصالح التي تحافظ على نمط الإنتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب. فأن النكامل المعقد للبناء التحتي للمجتمع والبناء الفوقي له يبدو أنه أنشأ ظروفًا تختلف عن ذي قبل اختلاف جذريًا. تتضمن المصالح التي توجه عملية الإنتاج اليوم أنظمة فرعية للفعل العقلاني الهادف أي الوعي التكنوقراطي المعاصر الذي يواجه عملية إعادة الإنتاج كسؤال تشق اجابته من الضرورات التكنيكية، ولذلك، يبدو النظام الاجتماعي للوعي الأيدولوجي الجديد، وكأنه يؤدي دوره وفقًا لقيود بدائية. وفي ضوء ذلك التعقيد، فالتعبير عن التناقض الاجتماعي الرئيسي كقهر طبقي فيه تبسيط مغل لعملية إعادة الإنتاج الواقعية للمجتمعات الصناعية المتقدمة، وتسطيح لها. صحيح أن استقطاب الفئات لصالح الطبقة المسيطرة، مستمر باضطراد في هذه المجتمعات، ولكن في نفس الوقت أصبح تحديد موقعه الآن أكثر صعوبة وتعقيد عن ذي قبل.

لقد خلقت قوى الانتاج ناظما اداريا تكتيكيا يتوسط التناقضات بين رأس المال والعمل. ولم يعد ممكنا التعبير مباشرة عن اغتراب النشاط الانساني كاستقلاص لفائض القيمة، بل أن الأصوب - كما يؤكد هيرماس- النظر إليه كقهر ناتج عن هيمنة العقلانية الوسيطة، لذا فنحن في حاجة إلى نظرية نقدية لمرحلة أكثر تقدما، وأشد اختلاف عن تلك التي نظر لها ماركس، مرحلة أصبحت فيها قوى التعبير العقلاني أكثر نصجا، وتطورا عن ذي قبل بدرجة كبيرة.

ثانيا، النظرية النقدية والعلم التربوي

أدى تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فترة الستينات، إلى اندلاع حركة الحقوق الانسانية، والانتفاضات الطلابية والجماعية، التي اجتاحت كافة هذه المجتمعات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وانتقلت آثار هذه الحركة وما صاحبها من نقد، ورفض للمؤسسات الاقتصادية، والسياسية المرتكزة على المبادئ الليبرالية إلى مجال العلوم الاجتماعية.

وبدت النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أداة فعالة، وحاسمة في المشاركة في تأسيس المدارس، والاتجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع والتربية والدراسات الفلسفية والتاريخية والأدبية والنفسية والثقافية بوجه عام. وليس هذا بمستغرب، فلقد لعب «هربرت ماركيوز»، أحد رواد هذه النظرية دورا هاما، وخطيرا خلال الحركات التحررية في الستينيات. ونشطت حركة التنظير التربوي النقدي بوجه خاص في الولايات المتحدة الأمريكية وتزعمها مايكل أبل Michael W. Apple وهنري جيروكس Henry A. Giroux وتوماس بويكويتز T. S. Popkewitz⁽¹¹⁾.

وسوف نعرض في الجزء الحالي من الدراسة لثلاثة جوانب هامة افرزتها هذه الحركة. ويتعلق الجانب الأول بمفهوم النظرية التقليدية في

التربية، ويرتبط الثاني بنقد العلم التربوي الوضعي، أما الجانب الثالث الذي نتناوله فيهتم بالاطار الأيدولوجي للعلم الاجتماعي كما يراه أصحاب النظرية النقدية في التربية.

١- النظرية التقليدية في العلم التربوي،

يذهب علماء التربية النقيديون إلى أن نشأة العلم التربوي وصياغته في المجتمع الصناعي المتقدم، وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث مفهوم النظرية أن هذه النشأة وتلك الصياغة تأثرنا بدرجة بالغة بالافتراضات السائدة - وقتئذ - في مجال العلم الطبيعي. وعلى سبيل المثال فأن تاريخ ميدان المناهج يعد سلسلة من محاولات إقامته كعلم وضعي.

لقد سعى حديثا إلى الأخذ بعقلانية العلوم الطبيعية التي تستند إلى الموضوعية، وجمع البيانات الدقيقة، وإمكانية تكرار الملاحظة. ولا غرو في ذلك، فإن رجال العلم الاجتماعي، وصناع السياسات ممن اشتغلوا بميدان التربية خلال هذا القرن، نشأوا في ظل تألق نجم «دارون»..... وكان لهذا النفوذ تأثير على اتجاه النظرية التربوية،^(١٧).

لقد سعت العيادين المختلفة للتربية إلى التشبه بالعلم الدقيق، وهدفت أساسا إلى تنميط أنشطتها البحثية وفقا لنماذج تعتمد على مبدأ الموضوعية العلمية، وإمكانية التكرار، وجمع البيانات الدقيقة الصارمة. من هنا ارتكزت تلك العيادين - في نشأتها - على العلوم السلوكية كعلم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث كان قد استقر تقليدهما في التشبه بمناهج العلم الطبيعي وإجراءاته.

وتتعدد أمثلة السعي المستمر لمفكرى المناهج للتشبه بالعلم الطبيعي من الطموح المبكر، لشارترز، Charters، «ويوت» Bobbitt، واشتقاق «سليدن» Snedden المكثف من مناهج البحث في علم الاجتماع، إلى المساعي

الأخيرة الحديثة لاستخدام منهج تحليل النظم لتقويم الناتج التربوى،
والعمليات التعليمية^(٤٨).

وخلال السبعينات، أصيبت حركة النقد العلمى والسياسى بموجة من
الركود، أدت قوة الاتجاه الوضعى ونفوذه فى مجال التربية . وتزامنت الدعوة
إلى تكثيف استخدام الأساليب الكمية فى البحث التربوى مع ازدهار حركة
العودة إلى الأساسيات Back - to - Besico ومنهج تحليل النظم. ويشير
مفكروا النظرية النقدية فى التربية إلى أن الاتجاهات والمدارس السائدة
اليوم- فى العلوم التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية، على اختلافها -
لا تتجاوز حدود الفكر الوضعى التكنوقراجى^(٤٩).

تكمن أزمة العلم التربوى فى المجتمع الصناعى المتقدم - كما يراها
رجال النظرية النقدية - فى أن تلك النظرة العلمية رسخت فى وعى
أصحابها بحيث تحولت إلى قيم، واعتقادات، ولم تعد مجرد طرق، ووسائل
لجمع المعلومات وتحصيلها. فالعلم التربوى الوضعى ينحو فى الغالب، إلى
اضفاء قيمة وأهمية على إجراءات البحث ومناهجه ويفرض بشدة كافة
الأشكال الأخرى للمعرفة بوضعها أشكالاً ميتافيزيقية غير علمية. وفى غمرة
الانهماك بالاجراءات، أصبحت النظرية التربوية تغد مجرد التراكم المعرفى.
يركز هذا النموذج الوضعى للعلم التربوى على الانشغال بالاستخدام
الوسعى النفعى للمعرفة العلمية. فيتم تقويم المعرفة، وتقريرها بحسب
امكاناتها الضبطية، أى بحسب استخداماتها الممكنة للسيطرة على أبعاد البيئة
المدرسية. وتستبعد هذه العقلانية التكنيكية الأفكار، والمعانى التى لا يمكن
دراستها بموضوعية ويصاغت كمياً.

ويشير أصحاب النظرية النقدية فى التربية إلى امكانية تبين هذا الأمر
بوضوح فى حالة اختبارنا للعلاقة بين النظرية والممارسة فى العلم الوضعى
وفى مجال المناهج، على سبيل المثال، نجد أن العلماء الذين يمارسون -

بدراساتهم وبحوثهم العلمية -تأثيراً قوياً على توجيه العملية التعليمية في مدارس التعليم العام. من أمثال «روبرت زايس».

و «جلن ناس» Glen Nass و «جون ماكنيل» John Mc Neil يعتبرون أن دور النظرية العلمية في مجال التربية، هو من الناحية الواقعية، دور ثانوي فحسب. أما عن الصياغات النظرية المستخدمة في بناء المناهج وتطويرها، وكذلك تقويمها، فهي موجهة أساساً وفقاً لحاجات ومقتضيات رجال الإدارة المدرسية والمعلمين. من هنا يتضح الرباط الوثيق بين المعرفة العلمية والحاجات العملية. وبعبارة أخرى، فإن افتراضات العلم التربوي الوضعي الأساسية تفضى إلى اختزال النظرية إلى مجرد منفعة^(٥٠).

تتعدد طبيعة النظرية التربوية، وأهميتها في الفكر التربوي الوضعي في ضوء ما تحققه من مصالح تكتيكية. ويهتم هذا الفكر بدقة البحث العلمي، وصرامة التنظيم، ويكتفى باستخدام النظرية لتحقيق تراكم معرفي دقيق. وترتبط النظرية بهذا المعنى بأنماط للتفسير تعتمد على مبدأ التحقق، أو الرفض الامبيرى. وتستبعد الممارسة البحثية، وفقاً لهذا المنطق - حيث الاهتمام الأساسى بالبحث عن اليقين والذبات والاتساق والتنبؤات الكمية - كافة أشكال القيم، والمعاني من الدراسات العلمية. من هناك نجد رجال العلم التربوي يجددون دعوتهم باضطراد إلى مناهج بحثية أكثر دقة:

«أعتقد أن هؤلاء الذين يعوقون رجال التربية عن الفهم الدقيق لأهدافهم التربوية يسعون في الغالب، أن لم يكن يمررون نفس النمط من التفكير غير الواضح، ذلك الذى قاد إلى التدهور الشامل لمستوى التعليم فى هذا البلد»^(٥١).

ويقصر «جورج بيوشامت» George Beauchamp ، أحد المفكرين البارزين في مجال المناهج، أن نظريات المناهج ذات الأسس المعيارية قد تجد مكاناً لها في ميداننا، ولكنه يلفت الأنظار إلى أننا «نحتاج إلى نصج في استخدام الأنماط التقليدية للبحث في المناهج قبل أن نأمل في أن يكون لنا من الأصالة ما يساعدنا على تطوير أنماط جديدة»^(٥٢).

تؤكد هذه المقولات - كما يذكر مفكرو النظرية النقدية - اهتمام العلم الوضعي بالكفاءة، والدقة وال ضبط، بوضعها موجهات أساسية للبحث العلمى التربوى . فالغاية النهائية هى إقامة علم اجتماعى سيكولوجى يزودنا بعبارات تفسيرية للسلوك الانسانى . وتكمن القوة التفسيرية للعبارة - فى ضوء هذا المفهوم للعلم - فى مدى موضوعيتها وخلوها من المؤثرات الثقافية . فالمعرفة العلمية «موضوعية»، «محددة»، «توجد هناك»، وتعالج فى الغالب ككيان خارجى من المعلومات، ومستقل فى انتاجيته عن الوجود الانسانى .

توجد المعرفة الموضوعية أيضا فى استقلال عن الزمان، والمكان، فلقد أضفت عليها موضوعيتها، صفة العمومية والتاريخية . علاوة على ذلك، يتم التعبير عنها فى النظرية فى لغة تكنيكية وسيلية يزعم خلوها من القيم . ويشار للمعرفة فى عبارات «اجرائية»، مكن التحقق الامبيريقى من صدقها . وعلى ذلك، تهدف المعرفة النظرية إلى مجرد إدراك أفضل الوسائل الممكنة، لايجاز أهداف لا تخضع لأى تساؤل أو فحص، إنما يسلم بها على علاتها . وهكذا تصبح المعرفة ممكنة القياس والحساب وتغدو غير شخصية .

والرؤية السطحية للنظرية العلمية باعتبارها منفصلة عن التقاليد السياسية والثقافية التى تصفى عليها معانى وقما وتوجهات تجعل من المعرفة المتضمنة فيها مجرد معرفة تكنيكية، معرفة بالوسائل، تفكك الواقع إلى موضوعات ذرية متناثرة ومتباعدة . واكتفاء برصد الوقائع وجمع المعلومات، فإن النظرية الوضعية لا تعال نمطا زائفا من أنماط التفكير فحسب، بل تحول أيضا دون ممارسة التفكير الدأملى الناقد، فى اطارها يغيب الوعى النقدى بالبدائل النظرية المفتوحة، والمتباينة، وبالمناهج المختلفة التى يمكن فى ظلها فهم الانسان والمجتمع . وهى فوق كل ذلك تعد شكلا من أشكال إضفاء الشرعية على التنظيم الاجتماعى الهرمى الراهن، لأنها تعجب العلاقة بين المعرفة العلمية، ومنظومة المصالح الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية التي تساندها مثل تلك المعرفة أن النظرية التقليدية في مجال العلم التربوي، تسد الطريق أمام بلوغ إدراك علمي صحيح للواقع التربوي، وتحول دون أعمال العقل الانساني، وحكمته لتغيير هذا الواقع.

وليس ثمة شك في صدق هذا الحكم على الممارسة الوضعية السائدة للعلم التربوي. والدليل الساطع على ذلك، تلك الاشارات، والتلميحات المتكررة في كتابات رواد العلم التربوي التي تدعو إلى ازدياد الفكر النظري، وعدم الاكتراث به. في دراسته عن «موقع النظرية في البحث التربوي، يذكر سويس - على سبيل المثال - أنه: «غالبا ما يعتقد ويقال أن أثر ما نحتاجه في التربية، هو الحكمة، والفهم العميق للقضايا التي تواجهنا. هذا الاعتقاد ليس صائبا البتة. فإن ما نحتاجه هو نظريات للتربية ذات تنظيم بالغ، تختزل بشدة الحاجة إلى الحكمة، أن لم نحها»^(٥٣).

فإذا انتقلنا إلى مفهوم النظرية النقدية كما عالجه بعض مفكرى التربية، فأندا نجد في البداية اهتمامهم البالغ بربط العلم التربوي ونظرياته، بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية. فالمعرفة العلمية تنشأ، وتتكون اجتماعيا، وترتبط - من حيث هي كذلك - بالمقاصد، والغايات الانسانية. وإذا كان لهذه النظرة إلى المعرفة العلمية، أن تترجم إلى مبدأ للبحث التربوي والممارسة التعليمية، فإن مفهوم المعرفة - كتكوين اجتماعي - يجب ربطه بمفهوم السلطة ويترتب على ذلك أن المعرفة الناتجة من البحث العلمي، وكذلك المعرفة التي تقدم التلاميذ في المدارس، تنطوي على امكانية استخدامها للتبرير، أو للتحرير. يمكن استخدامها دون تأمل للتبرير مصالح اجتماعية، وسياسية محددة، رغم ما قد يبدو عليها من خلوها من القيم، وتجاوزها للنقد. بيد أنه يمكن أيضا استخدامها، ونقدها تحليليا بهدف النفاذ إلى التشوهات اللاحقة بها، وأنماط الفكر الزائف التي تحويها^(٥٤). تسعى النظرية النقدية في المقام الأول إلى تحرير الانسان من القهر التربوي والاجتماعي.

تهتم النظرية النقدية في التربية أولا، بدراسة مواقف الغفوات الاجتماعية

المقهورة في المجتمع الرأسمالي حيث تسود علاقات قوى، وسيطرة معينة. وتهدف المعرفة العلمية هنا إلى دراسة امكانية تطوير المقيورين لخطاب خال نسبيا من التشوّهات والتعميمات وثانيا، تهتم هذه النظرية بوضع افتراضات عن كيفية تشكيل هؤلاء المقيورين لمعرفة تتناسب مع أكثر أبعاد ثقافتهم الطبقية تقدمية، بالاضافة إلى اعادة بناء أكثر عناصر الثقافة البورجوازية راديكالية. وثالثا، فإن مثل هذه النظرية سوف تربط بأسلوب واقعي بين المعرفة والعقل الانساني، وبين الرموز الراديكالية للماضي، والمستقبل في أسلوب لا يفجرتشيو الانسان في المجتمع الحالي فحسب، بل يمكك أيضا بتلابيب الرغبات، والحاجات الذواق إلى مجتمع جديد، وأشكال مختلفة للعلاقات الاجتماعية. ومن هنا جاء اهتمام أصحاب الاتجاه النقدي بدراسة المعرفة المدرسية كمحور أساسي من محاور الدراسة النقدية للتربية.

واتساقا مع هذه الافتراضات، فإن النظرية النقدية في تحليلها للمعرفة العلمية، وكذلك في دراستها للمعرفة المدرسية، وفي محاولات تطويرها لمعرفة علمية ومدرسية جديدة، وفي اهتمامها بالنقد والتحريض، تقوم بالضرورة بتسييس المعرفة العلمية. أنها تدعو للنظر إلى المعرفة نظرة نقدية باستخدام النهج الجدلي العلمي الذي يساعد على دراسة الثقافات الطبقية المقهورة، وأشكال النضال المتضمن فيها في سعي لاكتشاف امكانات المعارضة التربوية، والسياسية في الحاضر^(٥٥).

في عبارة أخرى، تصبح المعرفة في مثل هذه النظرية موضوعا للتحليل في مستويين غير منفصلين، فمن ناحية، يتم تحليل المعرفة العلمية للكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها، أي مستوى وأسلوب انصافها للشرعية على البناء الاجتماعي الزاهن، ومن ناحية أخرى، تخبر بدية المعرفة، والبارات، ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص فاقد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل، ومعارسات أكثر راديكالية، وأشكال جديدة للفهم.

فكل نص ثقافى يحتوى على جماع للحظات ،أيدولوجية، «ويوتوبية» .
أيضا، فى ظل أشد ألوان النظام المدرسى سلوكية تتوفر لمعات تشير إلى
علاقات اجتماعية مختلفة جذريا. ذلك هو البعد الجدلى للمعرفة العلمية،
والمعرفة المدرسية الذى يدعو أصحاب النظرية النقدية فى التربية إلى
الانكفات له وتطويره .

ومن هذا المنطلق، تعلقى النظرية النقدية بدراسة أنماط جديدة ومختلفة
من مشكلات البحث العلمى . فالباحث النقدى يهتم بطرح تساؤلات من النوع
التالى:

- ١- ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة؟
- ٢- كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها؟
- ٣- أى نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟
- ٤- ما الضئات الاجتماعية التى يتاح لأبنائها فرص الحصول على
هذه المعرفة؟
- ٥- كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد انتاجها داخل الفصل المدرسى؟
- ٦- أى أنواع العلامات الاجتماعية التى تسود الفصول المدرسية
تساعد فى إعادة انتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للإنتاج؟
- ٧- كيف تستخدم أساليب التقويم السائدة فى اضماء شرعية على
اشكال المضرة الراهنة.
- ٨- ما التناقضات التى تتوهر بين الأيدولوجية المتضمنة فى اشكال
المعرفة المدرسية الحالية، وبين الواقع الاجتماعى الموضوعى^{٩٦}؟
وبالمثل، فإن تساؤلات أخرى عن انتاج المعرفة وتوزيعها وتقويمها داخل
الفصول المدرسية، وعن العلاقات الاجتماعية للتلاميذ تربط هذه القضايا
بالمبادئ، والممارسات التى تحكم التنظيمات المؤسسة فى المجتمع الأكثر،
يجب طرحها ودراسها .

والمهم فى هذا كله هو ربط عملية التربية التى تتم فى الفصول المدرسية بالأبعاد الاجتماعية والثقافية. مثل هذا الربط يساعد الباحث على فهم الطبيعة السياسية للتربية، والدور الذى قد تلعبه السياسة فى تشكيل التربية. أن العلاقة بين الثقافة الوضعية، وعملية التربية، هى فى جوهرها علاقة بين الأيدولوجيا وأدوات الضبط الاجتماعى السياسية.

٢- نقد العلم التربوى الوضعى:

يجمع مفكرو النظرية النقدية فى التربية على أن ما أطلق عليه رجال مدرسة «فرانكفورت»، «ثقافة الوضعية»، *The Culture of Positivism* يمثل الأيدولوجية الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع الرأسمالى المتقدم، وهى تمارس نفوذاً قوياً فى أوساطه الثقافية، والاجتماعية المختلفة. ولقد طرأ على مفهوم الوضعية كثير من التغيرات منذ استخدامه «سان سيمون»، و«أوجست كومت»، بحيث يصعب تضيق ثقافة للإشارة إلى مدرسة فكرية محددة أو منظور دقيق معينة. لذا فإن مفكرى التربية النقيدين يستخدمون مصطلح «ثقافة الوضعية» للتعبير عن شكل من أشكال الهيمنة الثقافية، ينمايز نسبياً عن استخدامه للإشارة إلى حركة فلسفية معينة (الوضعية المنطقية على سبيل المثال). ولهذا التمييز أهميته من حيث أنه يحول محور الحوار مبادئ الوضعية من منطقة الفلسفة إلى مجال الأيدولوجيا^(٥٧).

ففى مثل هذا المجتمع يلزع الفعل العقلانى الهادف، أى محاولات الضبط التكنيكى لكل الوسائل والاختيار بين بدائل السلوك، والسياسات، إلى الزبوع والانتشار فى كافة أوساط الحياة الاجتماعية للإنسان، بحيث تختفى فى ظله أنماط الأفعال البديلة. ذلك هو المؤشر الرئيسى للثقافة الوضعية التى تحول كل المشاكل الانسانية، والاجتماعية إلى مشاكل تكتوقراطية، وبهذا ترفع المنهج العلمى، واجراءاته إلى مستوى النظرية، وتغفل كافة المساعى المحتملة لاكتشاف بدائل ممكنة لهذه الثقافة. ترتبياً على ذلك، فإن الثقافة

الوضعية لا تقتصب فحسب محاولات التفكير الناقد، بل تعمل باضطراد على دعم سياسات تتناسب مع الواقع الثقافى والاجتماعى والسياسى الراهن.

وفيما يتعلق بالعلم الاجتماعى والتربوى، فإن أصحاب الاتجاه التربوى النقدى يرون أن النمط السائد لهذه العلوم فى المجتمع الصناعى المتقدم يقوم على الافتراضات الأساسية التالية:

(أ) يجب تخطيط العلم الاجتماعى على غرار العلوم الطبيعية.

(ب) يطمح العلم الاجتماعى إلى تكوين نظام استدلالى للقضايا تقرر الخصائص والصفات العامة للظواهر فيما يشبه قوانين السلوك والعلاقات الانسانية. ووظيفة هذه القوانين تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به فى إطار شبيه بتلك التى تقوم به قوانين العلوم الفيزيقية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية.

(ج) إذا كان علينا أن نضع هذه القوانين. فمن المهم بمكان الالتزام بموضوعية العلم. والموضوعية تعنى قدرة الملاحظ / الراصد على تطوير أدوات تضع البيانات فى منأى من المعانى، والتفسيرات، والقيم التى تعبر عن الموقف الاجتماعى، والسياسى له.

(د) التعبير الكلى عن البيانات، لازم وضرورى لتطوير التكنيكات البحثية. ومن المعتقد أن الرياضيات تقضى على القموض المتضمن فى الرموز اللفظية (٤٣ ٪ هى ٤٣ ٪)، وعلى القيم الانسانية المتسللة إلى الأدوات، كما تتيح الاختبار الدقيق لصدق البيانات وثباته^(٥٨).

وتزعم النظرية النقدية فى التربية أن هذه الافتراضات تمثل مقومات أيولوجية، وتعمل أساسا على تثبيت الواقع التربوى الراهن بماله من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية، والسياسية المختلفة. وتشير إلى ثلاثة عوامل ترتبط بالمنهج الوضعى يمكن فى ضوئها تعقب حركة انتقال العلم التربوى إلى المجال الايدولوجى.

١- التزام العلم التربوي الوضعي بالتكنيكات الدقيقة على حساب الاهتمامات النظرية. فهذه الافتراضات تدفع بالباحث إلى توجيه دراساته فحسب إلى المتغيرات التي يمكن التعبير عنها كمياً. من ذلك على سبيل المثال الدراسة التي قام بها «كولي» لفاعلية المعلم حيث قرر القائمون بالبحث بداية أن نتائج التعلم تشمل أبعاداً هامة كالمواطنة، واتجاهات التعلم، ومفاهيم الذات، والتفكير الابتكاري، والتحصيل. وبالرغم من هذا الاقرار، فلقد عولج التحصيل الدراسي كمتغير امبيريقى تابع وحيد. ذلك مردود بطبيعة الحال لتوفر الاختبارات المقننة لقياسه (٥٩).

وكما سبقت الإشارة، فإن الاهتمام الضخم بالتكنيك، واغفال التنظير يعتبر مؤشراً لعلم تربوى مشوه أو رديء. فالتركيز على التكنيكات البحثية فقط يتضمن تبسيطاً مفرطاً، وتسطيحاً للمتغيرات المدروسة، ويعوق دون فهمها بشكل كلى شامل. وعلى ذلك فمثل هذه الدراسات لا تسهم بقدر له مغزاه فى زيادة وعينا بالقضايا التي نتناولها بالتحليل، والبحث العلمى.

وبالإضافة إلى ذلك، فعلى الرغم من الاعتقاد الشائع بين رجال البحث التربوى، من أن الالتزام بأصول المنهج العلمى يعد القيمة الوحيدة المتضمنة فى العلم، وأن مناهج البحث تعد بمثابة إجراءات لا أثر فيها لأى معتقدات (٦٠).

فإن النظرية النقدية ترى أن إجراءات البحث تتضمن افتراضات حول العلاقات الاجتماعية وأسس تنظيمها. فمناً التكنيكات فى الأساس يرجع إلى مصالح نظرية، لذا فهي تعكس قيماً، ومعتقدات عن العالم الاجتماعى. والمثال الواضح فى هذا الصدد، هو أسلوب تحليل العوامل.

فلقد ظهر هذا الأسلوب نتيجة للفكرة النظرية التى سادت بعض الوقت من أن العقل الانسانى يتكون من اقسام متباينة يمكن تدريبها كوحدات مستقلة. ومن هنا جاء اكتشاف التحليل العاملى كاجراء قياسى لعلم نفس القدرات.

ومع أنه تم رفض هذه الفكرة النظرية، وتفسيراتها فلقد استمرت تلك التكنيكات في الاستخدام محافظة بطبيعة الحال، بشكل أو بآخر، على افتراض أن العقل عبارة عن مجموعة من الأقسام. وفي حين يعتقد الكثيرون في خلو التعبير الرياضى عن البيانات من القيم، نجد من العلماء من ينادى بأن الرموز الرياضية تعبر عن تفضيلات قيمة وتخفى افتراضات محددة حول العلاقات الاجتماعية^(٦١).

٢- التعريف الضيق للموضوعية. يأخذ أصحاب الاتجاه التريوى الوضعى بنظرة مؤداها أن ثمة انتظامات، أو قوانين الطبيعة الانسانية تكمن خارج الدوافع، والمقاصد الانسانية. ويطلب اكتشافها جمع بيانات متحررة من القيم والتميزات الشخصية. وتعتقد أن استخدام الرياضيات، والحسابات الاحصائية يمحو، أو يقلل من آثار هذه القيم على أدوات البحث العلمى، وعلى الباحث نفسه. هذا الالتزام بالموضوعية - بهذا المعنى - يعزز الحاجة للتطبيق الدقيق للتكنيكات، والالفاظ الدائم للقضايا، والمشكلات الاجرائية.

ويؤدى الأخذ بهذا المفهوم الضيق للموضوعية إلى النظر إلى الواقع كمصدر، وأصيل لكافة أشكال المعرفة، ونفقد القيم والمقاصد جوهرها السياسى بتجريدتها من كافة المعانى الانسانية، والاجتماعية. والموضوعية هنا تصبح شكلا فعالا لأيديولوجية تخلق حبل العنصر الانسانى، وتعمى مؤيديها عن الطبيعة الأيديولوجية لآطارهم المرجعى الخاص بهم^(٦٢).

ويافتراض هذا النمط من أنماط العقلانية الموضوعية أن المشكلات الاجتماعية والتريوية تعد أساسا مشكلات تكنوقراطية، فأنها ترفع المنهج، واجراءاته إلى مستوى الحقيقة، وتستبعد كافة التساؤلات حول الأهداف الخلقية والسياسية. من هنا تجى وجهات النظر المؤسسة عليها فى أشكال محافظة ترفض تطوير الواقع وتغييره.

٣- يقود التأكيد على أولوية اجراءات العلم الراهنة الباجئين إلى النظر إلى

المشكلات التي تناسب مع المناهج الشائعة، ويمنعهم من البحث عن
مناهج واجراءات جديدة صادرة عن مصالح نظرية بدئية^(١٣) في هذه
الحالة، حيث جل الجهد والتفكير والنقد، موجه لتطوير الأدوات،
والتكنيكات الوضعية يبطل اخذبار الافتراضات الأساسية حول العالم
المتضمنة في الممارسة العلمية، بل يتم تثبيتها ودوام الاعتقاد المطلق في
صحتها. وأحد هذه الافتراضات، على سبيل المثال، أن العلم يساعد
الإنسان على استخدام قوانين الطبيعة بكفاءة كلما استطاع اكتشافها
بالتحكم في المتغيرات وضبطها. ويصبح بذلك علم الظواهر، والمؤسسات
الاجتماعية، والتربوية علما لإدارة البشر. وتتحول أدوات جمع البيانات
العلمية إلى نظرة العالم تتضمن تعريفات لما ينبغي أن يكون عليه سلوك
البشر، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم. وهذا منشأ التحول في التكنيكات
التجريبية إلى وسائل وأدوات للتعليم، حيث يصير «تعديل السلوك» -
على سبيل المثال - استراتيجية للتدريس. وينظر أيضا إلى مشكلة المنهج
كمشكلة تكنولوجية تنطوي على وضع النتائج المتوقعة للتعليم في إطار
مهام، وأدوات دقيقة يمكن ملاحظتها. وتقتصر وظيفة البحث التربوي
بالتالي، على الوقوف على أكثر الطرق فاعلية في إنجاز التلاميذ لهذه
المهام بدقة، واقتصار. ويتم بناء المقاييس المقننة المتضمنة لنبود
إختبارية تشير إلى أهداف سلوكية واضحة، ودقيقة لاختبارها.

ومن هنا، فإن النظريات السائدة في العزم التربوي الوضعي تعبر عن
محاولات ترجمة هذا العلم إلى تكنولوجيا، وتهدف أساسا إلى جعل النظام
التربوي الحالي أكثر كفاءة، وأكثر إنضباطا وباختصار يهدف العلم التربوي
إلى الوقوف على أفضل أساليب الضبط الاجتماعي :

«يقوم المربون بالتحكم في الأطفال وضبطهم، تماما كما يقوم علماء
الطبيعة بالتحكم في موضوعات العالم الفيزيقي. وبالرغم من الاعتقاد بأن
قوانين الحياة الاجتماعية ليست محددة، فإن متخصصي الهندسة البشرية،

يعالجون الأمور التربوية كما لو كانت أمورا لا يحولها أية صعاب، أو انعدام لليقين،^(١٤).

وتتضمن الطغوى البحثية على هذه الافتراضات المنهجية شرعية وانتشارا في الأوساط الأكاديمية. وتستبعد أيضا الجدل حول المتضمنات الخلقية للسيطرة، والقوة، والضبط كما لو كانت المشكلة الوحيدة للعلم التربوي، هي مشكلة استخدام التكنولوجيا في البحث، وفي التعليم. وفي ضوء ذلك الفهم، يقوم الباحث بالتخطيط المباشر لاعادة انتاج هذا المفهوم الوضعي للعلم، وعلاقته بالممارسة التربوية. فالمهمة الكبرى التي يزاولها الباحث هنا، ليست في خلق معرفة جديدة، وإنما في دعم بناء اجتماعي بعينه، كمهندس بشري يصوغ برنامجا أيولوجيا لاضفاء شرعية على ممارسة السلطة والقوة والقهر، تشكل فيه المعرفة العلمية مبدءا سياديا^(١٥).

٣- الاطار الأيديولوجي للعلم،

ينظر مفكرو العلم التربوي اللغدى إلى البحث الاجتماعي بوصفه تعبيراً عن التزام انساني قيمي من ثلاثة أوجه على الأقل. أولاً يقع البحث الاجتماعي والتربوي في إطار مجتمعي يعمل على الحفاظ على القواعد الراهنة للبحث، وعلى استمرار تطورها. ثانياً، يعبر البحث العلمي عن ادراكنا للظروف الثقافية، والاجتماعية. فالدراسات التربوية تعكس الاهتمامات الخلقية، والسياسية للدراسين، وتطرح أسلوبياً ممكنات لفض التناقضات الاجتماعية في ظل التنظيمات المؤسسية الراهنة. وثانياً، فالبحث التربوي هو جزء من مجتمع مهني يرتبط بنبوييا بالمؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة، ويحتل أصحاب المهن العلمية مكانات اجتماعية مرموقة من حيث أن جماهير الناس تعتقد أن المشكلات السياسية، والاجتماعية، والتربوية تقتضى حلولاً علمية. فالاعتقاد الشائع في المجتمعات المعاصرة أن التخلص من سيطرة الطبيعة، ومن القهر الاجتماعي ليتطلب خبرة المتخصصين وعلمهم. وهذا الموقع المتميز يفرض تناقضات محددة على وظيفة البحث العلمي^(١٦).

وسنعرض فى هذا الجزء لأطروحات المفكرين النقديين بخصوص هذه الجوانب.

(أ) العلم كنظام اجتماعى،

يقوم الباحث بإجراء دراساته فى إطار مجتمع علمى يشجع الخيال العلمى، ويضبطه فى أنواحد. فمثل هذه المجتمعات العلمية (الجمعيات العلمية، الأقسام الجامعية، جماعات النشر العلمى.... الخ) تفرض التزامات بخطط معينة للإجراءات البحثية وتوثيق المعرفة العلمية، وتقنينها. ولكل مجال علمى منظومة خاصة من التساؤلات، والمناهج، والإجراءات، تزود رجال العلم بطرق محددة لرؤية العالم، ولممارسة البحث العلمى، ولتقديم أعمال بعضهم البعض، ويشمل التدريب على المشاركة فى المجتمع البحثى، أمورا تتجاوز محتوى التخصص العلمى، كتعلم كيفية النظر إلى العالم، وأساليب الفعل الإنسانى. يتعلم الباحث التوقعات المرغوب فيها، والتوجيهات المقبولة، والمنسقة مع ممارسة العمل العلمى.

واذن، فالابتكار العلمى ينشأ فى إطار مجتمع علمى معين. بيد أن معايير التفاعل الاجتماعى - فى مثل هذا المجتمع - تتيج درجة من الحرية تشجع على الابتكار الفردى. وبالرغم من ذلك، يفرض التنظيم الاجتماعى لتعلم معايير عامة توجه هذه المشروعات الفردية. وتنطوى عملية التطبيع الاجتماعى فى مجال علمى ما على أبعاد اجتماعية وسياسية وعاطفية بالاضافة إلى الأبعاد المعرفية. على أنه فى بعض مراحل التطور العلمى تظهر معضلات علمية شاذة تعجز المعايير والإجراءات السائدة عن حلها، ويصبح تغيير قواعد البحث العلمى بما تحويه من أطر خلقية وسياسية - أمرا لازما ومشروعات.

من هنا يغدو تحدى النظام العلمى الراهن، ليس فحسب تحديا لمشكلات العلم الموضوعية، بل أيضا تصادما مع مقدمات العلم الأساسية ومسلّماته حول تنظيم الواقع الاجتماعى نفسه^(١٧).

وتتضح أهمية الدور الذي تلعبه عمليتا الضبط والصراع الاجتماعى للعلم فى شبكات الاتصال الجماعية التى يتم اقامتها والتى يطلق عليها الجماعات الفكرية غير المنظورة^(٦٨). غالبا ما يقوم فى كل مجال للبحث العلمى جماعة صغيرة من الدراسين من ذوى الانتاج العلمى الجاد والغزير، بالاتصال فى نمط غير رسمى للدارس أعمالهم ومناقشتها، يتبادلون الأوراق البحثية قبل نشرها والرسائل التى تحوى أفكارهم العلمية، ويعتقدون اللقاءات والندوات الضيقة للحوار حول قضايا غير مألوفة. وتضع مثل هذه الدائرة الصغيرة أولويات للبحث العلمى، قواعد لاختيار الدارسين الجدد، ومعايير تدريب الباحثين، وتقود البناء العلمى، المتغير، فى مجال محدد من مجالات المعرفة. على أن هذه الدائرة، أو الشبكة، غالبا ما تقابل بمحاولات المجتمع العلمى السائد ضبطها واعادتها إلى المفاهيم التقليدية القديمة.

ويلعب هذا الصراع دورا حيويا فى التقدم العلمى. ففى حقبة انتقال أى علم، نلمس تنافس الآراء المطروحة حول كيفية فهم الظواهر وتفسيرها، وبالتالي يحاول كل منها أى يحظى بقبول رجال البحث العلمى والسيطرة على المجال. وغالبا ما تعكس هذه الاختلافات فى الآراء والمفاهيم فى العلم الاجتماعى والتربوى تباينات أيولوجية عميقة الجذور حول الطبيعة الاجتماعية للعالم، وعلاقة النظرية العلمية، والمنهج بالمقولات التى يتبادلها الناس فى المجتمع الأكبر بخصوص العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ولذلك فإن الهوية الاجتماعية للعلم، والصراع الذى يطرأ داخله تتحدد اجتماعيا، ولا يمكن فهمها بمجرد تنظيم المفاهيم والمعتقدات فى بناءات علمية فنية.

(ب) العلم والالتزام الاجتماعى والثقافى:

كما تبين لنا، نلمس ضرورة النظر إلى عمليتى الضبط والصراع الدائرتين فى مجال علمى معين فى ضوء الالتزامات الاجتماعية والثقافية

للعلماء. ويتضمن عدم الاتفاق حول أنظمة العلم ومناهج اختلافاً حول قضايا سياسية ومنهجية وإستمولوجية. ومن الطبيعي أن تنشأ مثل هذه اللزمات الاجتماعية والثقافية فى مجال العلم، فرجال البحث الاجتماعى والتربوى أعضاء فى ثقافتهم ويمثلن وجدانهم بتراث مجتمعهم وتاريخه وتقاليده. ويتضمن العمل العلمى افتراضات تطورت وتأيدت بواسطة الأحداث والمناقشات الاجتماعية اليومية. وعلى سبيل المثال، فإن النظرية الاجتماعية تستخدم لغة مشتقة من لغة الحوار اليومى للانسان، ومن حيث هى كذلك تعكس معتقدات والزمات وقىما.

والنظرية العلمية لا تتحدد فحسب «بالوقائع»، بل هى جهد موجه لصبغ الخبرات غير المحولة بالمعانى. ولقد نشأ عن حركة الحقوق المدنية فى الستينيات اهتمام بمشكلات جديدة مثل الشرعية السياسية والتطبيع الاجتماعى. واستجاب علماء المناهج للصراعات الاجتماعية التى ابرزتها هذه الحركة بتطوير برامج استيضاح القيم والتربية للمواطنة لقد كان على النظرية العلمية وبحوثها، أن تنتج برامج وأفكاراً تربوية قادرة على اعادة ترسيخ فكرة الالتزام الاجتماعى والقيم الخلقية. وبالمثل، أدت الازمة الاقتصادية الطاحنة التى مر بها المجتمع الرأسمالى فى بداية الثمانينيات، إلى تغير فى اهتمامات الباحثين بحيث لم يعد تركيزهم الرئيسى منصبا على انتاج حراك اجتماعى للفقراء، بل اتخذ العلم التربوى منهجا «سفويا، يرمى - فى منزه التناقضات الاقتصادية المحتممة - إلى انتاج فنيين ومهندسين - وعلماء يسهمون فى زيادة انتاجية النظام الاقتصادى.

الخلاصة انن أن البحث العلمى يتضمن ابعادا اجتماعية وثقافية، فهو من ناحية، يطلوى على خصائص اجتماعية وسيكولوجية، فالبحث يتم فى إطار جماعة اجتماعية لها مواصفات ثقافية محددة، وتأييد منها. ومن أخرى فإن طبيعة البحث العلمى وخصائصه تعد انعكاساً أو استجابة للعالم الاجتماعى الأرحب.

(ج) العلم كمهنة:

يدين مما سبق أن العلم الاجتماعي والتربوي لا يوجد في فراغ ، بل في إطار ثقافي محدد. وتضفي كافة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قيمة كبرى على مشروعات البحث العلمي، ويستخدم رجال السياسة الخبرة والتكتيكات العلمية لكسب تأييد الجماهير لميأساتهم ومبادراتهم، ويزود علماء النفس الصناعي، وخبراء التنظيمات العمالية رجال الصناعة بمعلومات عن أفضل أساليب تنظيم العمل. كذلك يفيد علماء الاقتصاد المؤسسات الرأسمالية بأفكارهم عن العلاقة بين العمل ورأس المال الاستهلاك، ويقدم للمؤرخين - بتفسيراتهم لماضي الأمة - مساعدات جمة وهامة تعمل على الحفاظ على الهوية القومية في نفى المواطنين. التربية نجد علماء المناهج يستخدمون المنهج العلمي لانتقاء المعرفة المدرسية وتنظيمها وتقويمها.

في المجتمع الصناعي المعاصر، لينظر إلى العلم من حيث علاقته بالحياة اليومية للإنسان، بوصفه يكسب الحياة طابعاً يحطها أكثر يسراً وسهولة في إدارتها والتعايش معها ، ويضع مشكلاتها في إطار أكثر قابلية للحل. بيد أن طقوس الوضعية التكتيكية تحجب حقيقة البحث العلمي من حيث كونه نشاطاً خاصاً لمجتمع مهني. ومن هذه الطقوس استخدام الرياضيات والأساليب غير الشخصية في كتابة التقرير العلمي تحت شعار حياد النص البحثي. ومع ذلك، لا يمكن لهذه الأساليب إخفاء حقيقة أن المعرفة في العلم الاجتماعي والتربوي هي معرفة خاصة بجماعة اجتماعية معينة.

على أن الفكر العلمي ليس هو النمط الانساني الوحيد لتفسير الظواهر الاجتماعية فهناك، إلى جانب هذا النمط، توجد منظورات وتوجهات أخرى تمثل بدائل لفهم العالم، بيد أن اختزال المعرفة إلى نمط وحيد خاص بالخطاب العلمي، يصيغ هذا الشكل المفرد لها بصبغة أيديولوجية. فهو يضفي شرعية على اعتبار مجموعة اجتماعية خاصة مصدراً وحيداً للمعرفة الانسانية.

ثالثا، النظرية النقدية والبحث التربوى فى مصر

يجدر بنا أن نحدد بداية علاقتنا بالنظرية النقدية حتى نقف على مغزاها وجدواها للباحث المصرى، وحتى لا تأتى محاولات الاستفادة منها على غرار مساعى اللمط المهمين فى مجال النظرية التربوية فى المجتمع المصرى من حيث النقل الآلى للسياقات الفكرية والفلسفية دون ما امعان فى طبيعة هذا الذى يتم نقله، وبغير فحص للدور الذى يمكن أن يلعبه إذا ما أخذنا معطيات الواقع المصرى الاجتماعية والتربوية فى الحسبان.

ويطلب السعى لتحديد علاقتنا بالنظرية النقدية الوقوف - بادئ ذى بدء - على طبيعة المجتمع الذى نجى هذه النظرية تلبية لحاجاته وظروفه الاجتماعية والسياسية.

ولدرء اللبس، يجب التأكيد على أن النظرية النقدية تعد محاولة ماركسية، بدرجة أو بأخرى، لفهم المجتمع الرأسمالى المتقدم، واستيضاح الدور الذى يلعبه العلم الاجتماعى فى هذا النوع من المجتمعات. وليست على الاطلاق - كما هو واضح وجلى من أدبيات أقطابها - تحليلا لمجتمعات العالم الثالث أو علمه.

على أنه فى ضوء الأطروحة القائلة بتبعية أنظمة الدول المتخلفة اقتصاديا للنظام الاقتصادى العالمى الذى تسيطر عليه الدول المتقدمة، تصبح عمليات الانتاج العلمى فى الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج فى الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج الاقتصادى، فى حالة تبعية للنظام العلمى العالمى الجديد، الذى تسيطر عليه نفس القوى الأكثر تقدما^(١٩) فى مثل هذه التبعية الاقتصادية والثقافية والعلمية تخضع كافة الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية وأنشطة انتاج العلم والمعرفة، بل والأزواق والقيم الانسانية ذاتها، للقواعد التى تعطيها القوى المنهجية على النظام العالمى الاقتصادى والثقافى. لقد نشأت أنظمة التعليم ومؤسساته وكذلك الأنظمة العلمية المختلفة، وخصوصا أنظمة العلوم الاجتماعية والانسانية فى البلدان

المتخلفة، كآليات لتحقيق الاندماج والتكامل مع النظام الاقتصادى الرأسمالى العالمى. فى ضوء هذا المنظور، فالعلم الاجتماعى والتربوى ينظر إليه على أنه امتداد منقوص ومبتور، ويوجه عام مشوه للنموذج الاجتماعى السائد فى الأنظمة الصناعية المتقدمة، ولو أنه مغاير له فى قواعد نموه وفى وظيفته.

علينا أذن أن نفهم طبيعة العلم فى المجتمع الصناعى المتقدم والدور الاجتماعى الذى يلعبه إذا كان لنا أن نفحص ونقدر واقع البحث الاجتماعى والتربوى فى بلدائنا فى عبارة أخرى، إذا كانت العلوم الاجتماعية والتربوية فى مصر - وفى المنطقة العربية بالتالى - هى أنظمة وأشكال نشأت وتطورت معتمدة فى تنظيراتها وأساليبها البحثية على العلم الغربى، ولا زالت تعتمد عليه، فلا مناص من بذل الجهود الواعية لفهم طبيعة هذا العلم الغربى والدور السياسى والاجتماعى الذى يقوم به توطئه لادراك حقيقة ما يتم من أنشطة وممارسات فى بلادنا نسميها بأنشطة وممارسات البحث العلمى الاجتماعى.

باختصار يتعين علينا تناول الظواهر الاجتماعية والتربوية والسياسية للمجتمع المصرى فى إطارها الطبيعى من علاقات السيطرة والذبحية الدولية الراهنة.

والنظرية النقدية تساعدنا على هذا الفهم، حيث أن أحد مجالات اهتمامها تنصب على وضع تصور لطبيعة العلم الاجتماعى الغربى ودوره السياسى والاجتماعى.

من ناحية أخرى، فإن محاولات تأسيس نظرية نقدية مصرية تشير - فى المقام الأول - إلى ضرورة تناول علاقات النظرية العلمية وأساليب البحث المتبعة فى مجتمعنا بالنظرية، والأساليب السائدة فى الدول المهيمنة على عمليات التبادل العلمى الدولية، باعتبارها هذه العلاقات نفسها بؤرة التحليل ومركزه وليس من المنطقى ولا من المعقول النظر إلى هذه المحاولة على أنها تنطلق من نفس الموقف الدبعى الذى تعارضه. فبالأضافة إلى

ضرورة تكوين مثل هذه النظرة النقدية إذا كان لنا أن نفهم العلم التربوي المصري في علاقاته بالعلم الغربي، فإن الهدف الأساسي هنا هو تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع من التشوهات العلمية والاجتماعية التي يفرضها لها الركوب للتبعية للعلم الغربي. وفي مستوى تحليلي آخر، ففي ضوء الاستقلال الرأسمالي العالمي الراهن للعلم والعلماء، رغم أنه قد يتم في ظل شعارات براءة مثل التنوير العقلاني والتحديث العلمي، فإن تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع في المجتمعات الانسانية المختلفة من هذا الاستغلال يعد عملية تاريخية واحدة.

ومع ذلك، فليس الهدف هو «نقل» النظرية النقدية، لأنه كما ذكرنا في بداية هذه الورقة، لنا كثير من الملاحظات والتحفظات على هذه النظرية، بالإضافة إلى عجزها عن تفسير الواقع الاجتماعي والتربوي لمجتمعاتنا. بل أن الدعوة الموجهة هنا تتحدد في «تكوين» نظرية نقدية مصرية ترتكز على معطيات الواقع الاجتماعي التربوي الوطني، وتتجاوز الظروف والقيود التاريخية التي نشأت النظرية النقدية الغربية في ظلها القضية أذن وباختصار، هي في تأسيس نظرية نقدية علمية يكون قوامها فكرتي النقد والتحرر التي تعد النظرية النقدية الغربية صاحبة الفضل في ابرازها والقاء الضوء عليهما.

وعلى أي حال، يتطلب الاضطلاع بهذه المهمة جهودا تحليلية جمة، لذلك سنقتصر في الجزء الحالي من الورقة على طرح مبدئي لنشأة العقلانية الوضعية في البحث التربوي المصري، وعلى تبيان المصالح النظرية والاجتماعية التي أدت لهذه النشأة.

العقلانية الوضعية ونشأة البحث العلمي التربوي في مصر،

تكمّن بداية أي مشروع لنظرية نقدية تربوية مصرية أو عربية في رصد طبيعة النظرية التربوية وتحليلها وكذلك تطور العقلانية الوضعية والأنماط البحثية المرتبطة بها في العلم التربوي المصري والعربي المعاصر. ويفتقد أن

جذور هذه النظرية وتلك العقلانية تنحصر أساساً في المدرسة الفكرية التي وضع حجر الأساس لها ونشر مبادئها علماء معهد التربية العالي للمعلمين ومفكره من هنا فإن أى فهم لواقع النظرية التربوية (التقليدية) وأنماط البحث العلمى المنبثق عنها يستحيل دون دراسات مستفيضة نقدية وواعية للدور العلمى والتربوى الخطير الذى قام به رواد هذا المعهد، والذى لا زالت آثاره تنخر فى كل من بناء العلم التربوى والنظام التعليمى نفسه على حد سواء.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية. فى هذا العام نشأ ما يعرف بمعهد التربية العالي للمعلمين والذى شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والميكولوجية فى مصر بل وفى العالم العربى أجمع. ومنذ البداية، بل وقبل البداية، جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوى الغربى وأمعائه. لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى. لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتعاملة معه. ويحكم هذا الاندماج مع البحث التربوى الغربى، فلقد سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعده العمل داخله نفس المبادئ التى تنتظم العلم الاجتماعى والتربوى آنذاك. وإذا ورت العلم التربوى المصرى خصائص هذا العلم الغربى وعلى رأسها ما تطلق عليه النظرية النقدية العقلانية الوضعية، بكل ما تتضمنه من تفضيل للمنهج التجريبى أو شبه التجريبى ومزاعم الموضوعية وقابلية التكرار والتعميم والتنبؤ وأدوات القياس المقلنة.

على أن هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربى بعقلانيته الوضعية لم تحدث مصادفة أو عشوائياً، بل كان لها مبرراتها الاجتماعية والاقتصادية التى اقتضت الأخذ بهذه العقلانية. فى عبارة أخرى، كان لنشأة البحث التربوى المصرى فى صورته الامبيريقية الفجة وتفريطه فى تقدير الوظيفة النظرية للعلم مصالح اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدماتها وتحقيقتها.

ففى فترة ما بين الحربين - وخصوصا منذ نهاية العشرينات وخلال الثلاثينيات - بدأت مصر فى التحول إلى مرحلة جديدة من مراحل تطور الصناعة الوطنية ، وثمة عوامل ثلاثة ساعدت على هذا التحول خلال تلك الفترة بالذات، أولها الأزمة التى اجتاحت قطاع التصدير الزراعى التقليدى بسبب مرحلة الكساد الكبير التى اجتاحت السوق الرأسمالى العالمى من ١٩٢٩ الى ١٩٣٢ ، وأدت الى وضع النظام التقليدى لتقسيم العمل موضوع تشكك وتساؤل ، كما عززت الاعتقاد فى أن المستقبل الاقتصادى لمصر يتطلب تلويح الأنشطة الانتاجية، وثانيها ظهور المشروع الاقتصادى الوطنى حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلى من حصة رأس المال الصناعى يزداد، بالإضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التى تم تمويلها وتشغيلها بالكامل بواسطة المصريين (مجموعة مؤسسات بنك مصر) . أما عن العامل الثالث فيتمثل فى تغيير السياسات الحكومية تجاه الصناعة المحلية، وادخال التعديلات على القوانين والتعريفات الجمركية بحيث تساعد على حماية الصناعة الوطنية الناشئة (٣٠) .

فى ضوء هذا التغيير الهام والأساسى فى تقسم العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافة الأخرى، من ذلك على سبيل المثال اتفاقية الاستقلال الجزئى فى ١٩٢٢ والحاجة إلى تمصير بعض الوظائف الادارية والفنية وكذلك انضمام الجامعة الأهلية إلى وزارة المعارف وتحولها بذلك إلى جامعة حكومية فى ١٩٢٥ ، كان لابد من اهتمام الحكومية المصرية بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية . والحديثة . وكان دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم وتم وضع خطة الدراسة بالمدارس الالزامية فى ١٩٢٥ .

وأدى ذلك إلى تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم بكافة مراحله خلال فترة ما بين الحربين . فلقد ارتفع عدد طلاب المدارس من ٣٢٤,٠٠٠ فى ١٩١٣ إلى ٩٤٢,٠٠٠ فى ١٩٣٣ ، ثم إلى ١,٩٠٠,٠٠ فى ١٩٥١ . وبالمثل

ارتفعت الميزانية المخصصة للتعليم من ١.٦٠٠,٠٠ جنية فى ١٩٢٠ أو ما يعادل ٤ ٪ من اجمالى ميزانية الدولة إلى ٢٩ مليون جنية فى ١٩٥١ أو ما يعادل ١٣ ٪. وفى التعليم الثانوى ازداد عدد الطلاب من ٢٥٠٠ طالب (كلهم من البنين) فى ١٩١٣ إلى ١٥٠٠٠ (بينهم ١٥٠٠ طالبة) فى ١٩٣٣ ثم إلى ١٢٢,٠٠٠ (بينهم ١٩,٠٠٠ طالبة) فى ١٩٥١. وارتفع أيضا عدد طلاب الجامعة خلال تلك الفترة بشكل ملحوظ حتى أنه وصل فى ١٩٥١ إلى ٤١,٠٠٠ طالب. أما فيما يتعلق بالتعليم الفنى. فلم يكن هنالك حتى عام ١٩٣٨ سوى ثلثين وعشرين مدرسة فنية موزعة على المناطق الحضرية والريفية المختلفة ولم يتجاوز عدد الطلاب الملحقين بهذا النوع من التعليم فى نهاية الحرب العالمية الثانية ٢٠,٠٠٠ طالب^(٧١).

وإن، فقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلبا اجتماعيا ملحا على قطاعات التعليم المختلفة بدءا من عشرينات هذا القرن. وتهاافت التلاميذ بوجه الخصوص على المدارس الثانوية العلمية، تهاافتا لم يكن فى امكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكافية لمواجهة^(٧٢) لم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الفئات المحرومة على التعليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكّنهم من التوظيف خصوصا فى ظل تردى العمل الزراعى. ولم يكن من الغريب أيضا، أن تصبح هذه المشكلة من أعسر المشكلات التى يتعين على المصلح الاجتماعى، أو الاقتصادى، أو التعليمى مواجهتها^(٧٣).

ومن هنا، فقد نشأت فى الحياة الاجتماعية المصرية خلال العشرينيات منطقة جديدة هامة لصنع القرار السياسى تتفجر بالمشكلات التكنيكية التى تتطلب معلومات واستراتيجيات ينتجها خبراء متخصصون. فى عبارة أخرى كان لابد من استبعاد هذه المشكلات من الخطاب السياسى الشعبى وأحالته إلى مجال الخطاب العلمى.

وإذا كان الحل السياسى الأبدولوجى لهذه المشكلات يتمثل فى وضع

قيود على الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمي التكنيكي لها يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف التلاميذ وانتقاء «أفضلهم» لمتابعة المراحل التعليمية التى تفضى إلى مكانات اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صيغ هذه الأدوات بالصيغة العلمية الموضوعية.

هكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى ١٩٢٩ لينهض بمهمة مواجهة تلك المشكلة. وكما أسلفنا، فإن فكرة هذا المعهد نفسها هى فكرة غربية. ففي أواخر العشرينات دعت الحكومة المصرية الخبير السويسرى المعروف «ادوارد كلاباريد» لدراسة مشاكل التعليم، وتقديم تقرير عن مقترحاته لعلاج هذه المشاكل، كان «كلاباريد» استاذاً لعلم النفس بجامعة جنيف، ورأى أن إصلاح التعليم المصرى لن يتأتى إلا بإنشاء معهد عال للتربية يقوم بالبحث العلمى فى المجالات النفسية والتربوية.

وبالفعل، أخذت الحكومة المصرية بهذا الاقتراح، وصدر مرسوم بقانون فى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩، يقتضى بإنشاء معهد تربية للمعلمين. قام كلاباريد بالاشتراك مع اسماعيل القبانى بوضع أساس معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن)، وكان القبانى قد تخرج فى مدرسة المعلمين العليا فى ١٩١٧، وأرسل فى بعثة إلى إنجلترا لم يكملها لأسباب صحية. ومنذ نشأة المعهد بدأ بالإشراف عليه وإدارته (٧٤).

فى اعتقادنا أن النمط البحثى السائد الآن فى العلوم التربوية المختلفة، يعود بشكل أساسى إلى هذه البداية التى تطورت بصورة سريعة منذ إنشاء معهد التربية، فلقد قام اسماعيل القبانى وزملاؤه - فى تلك المرحلة المبكرة من مراحل تطور العلم التربوى فى مصر - بإرساء الصيغة الأساسية للبحث العلمى وكذلك قواعده وأدواته، وفوق هذا وذلك الفكرة الجوهرية للنظرية التربوية التى سادت منذ هذه الفترة وحتى اليوم.

قام القبانى بداية بإعداد كثير من الاختبارات وتقنياتها محلياً وعاونه فى ذلك زملاؤه وتلاميذه من مؤسسى المدرسة الفكرية للمعهد العالى للمعلمين،

أعد اختبار ، استانفورد - بينية، للذكاء من صورتين، وكذلك اختبار استانفورد للحساب بالاشتراك مع محمد عبد السلام أحمد ، ووضع اختبار الذكاء الثانوى الذى ساعد محمد عبد السلام أحمد أيضاً فى تنقيده، وفى ١٩٤١ اشترك القبانى فى إعداد اختبارات الذكاء الحسية وهى مقتبسة من «سيرمان» مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس هم عبد العزيز القوصى، ومحمد عبد السلام أحمد ، ورأفت نسيم، وعلى شلتوت ونجيب غالى فرج، وكذلك أعد القبانى اختبار الذكاء المتوسط، واختبار الذكاء المصور للأطفال (٧٥).

وتوطئة لتأكيد هذه العقلانية الوضعية للعلم التربوى الجديد أنشأ فى ١٩٢٩، أن منذ قيام المعهد، بالاشتراك مع كلاباريد معمل علم النفس لتدريب الطلاب والباحثين على استخدام الأدوات الأساسية للقياس النفسى والتربوى، وقام من جاءوا بعده بتلمية الجانب السيكلوجى للصرف فيه، وكان لذلك تأثير قوى ليس فقط على تطور علم النفس التربوى فى مصر والمنطقة العربية، بل أيضاً على انتشار هذه النزعة العلمى فى الأقسام الوليدة لعلم بكليات الآداب (٧٦).

على أن اهتمامه بهذا النمط للعقلانية، يتمثل بصورة أوضح فى نزعته الرامية إلى تطوير البحث التربوى المصرى بحيث يصبح صورة طبق الأصل من البحث العلمى الاجتماعى والطبيعى السائد فى الغرب. هذا هو المبدأ الذى من أجله أنشأ القبانى الفصول والمدارس التجريبية الملحقة بمعهد التربية، كى تكون معملأ علمياً لرجال التربية يجربون فيها الأفكار التربوية الغربية الجديدة كطريقة المشروعات ، والتربية عن طريق النشاط (٧٧) ، وبالفعل قام علماء التربية بالمعهد بتجاريهم فى هذه الفصول والمدارس فيما بين سنة ١٩٣٢ وسنة ١٩٤٨ .

لم يكن القبانى وحده فى هذا المضممار، بل التف حوله جيل كامل من علماء التربية عادوا من بعثات خارجية وشاركوه فى دفع مسيرة حركة

القياس العقلي والسيكولوجي في مصر. فمن المتغيرات الهامة التي ساعدت على ازدهار هذه الحركة، التوسع في إيفاد البعثات إلى الخارج من خريجي مدرسة المعلمين العليا وما حل محلها بعد إلغائها من معهد التربية وكلية الآداب للتخصص في علم النفس^(٧٨). فبعد تصريح فبراير ١٩٢٢ واعتراف إنجلترا باستقلال مصر استقلالاً جزئياً مشروطاً، قلت - نسبياً - حركة إنجلترا في إعداد موظفيها ومستشاريها مما أعطى الفرصة للسياسي المصري أن يدلي ببعض الاهتمام للتعليم وخصوصاً التوسع في إرسال البعثات كما فعل عبد الخالق ثروت في وزارته سنة ١٩٢٢^(٧٩).

ومن المفارقات التي تستحق الالتفات أن عدداً لا بأس به من رواد هذه البعثات التحقوا بالجامعات الانجليزية، وبصفة خاصة جامعة لندن، حيث كان يقوم بتدريس علم النفس، شارلز اسبيرمان، و، سيرك بيرت، وهما من رواد المشروع العلمي الوضعي السيكولوجي والتربوي في الغرب، كان معظم هؤلاء المبعوثين متخصصين في الرياضة مما سهل عليهم تعلم الأساليب الرياضية والاحصائية في معالجة البيانات والنتائج. كانت مهمة هؤلاء المبعوثين الأساسية هي إعداد رسائلهم في علم النفس التربوي، والاطلاع على جديد في مجال الاختبارات والمقاييس السيكولوجية وكيفية الاستفادة من الاختبارات في التوجيه التربوي والمهني^(٨٠).

لم يفتن هؤلاء المبعوثون إلى الارتباط الوثيق بين النظرية التربوية والبحث العلمي من ناحية، وبين ثقافة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية ولم يدر بخلدهم - ولو للحظات قصار - اغتراب المشكلات البحثية الغربية عن الواقع المصري، ولذا فلقد أصابهم حمى التقليد، فراحوا يستقون مشكلات بحوثهم من النظرية التربوية الغربية، ويستخدمون نفس المناهج والأدوات السائدة في الغرب. ومما زاد الطين بلة أن مبعوثي المعهد من ذلك الجيل نبغوا في مجالاتهم وحققوا انتصارات علمية باهرة زودتهم بالدقة في أنفسهم والتفاخر بعلمهم هذا من ناحية، ولكن من ناحية أخرى،

قيدتهم بتلك النظريات والتقاليد العلمية التي تفوقوا فيها . فعادوا الى أوطانهم يتحرقون شوقاً للبحث ويطمحون الى أعداد نلاميذ لهم يستكملون علمهم . لم يدركوا - لا في حينه ولا بعده - أن اضافاتهم العلمية الجديدة ، بينما تسهم في ازدهار وتقدم العلم التربوي والسيكولوجي الغربي ، فانها تضع أسس اغتيال مشروع العلم التربوي المصري في معهده . من هنا بدأت المحاولات المنظمة لتشويه هذا العلم وكفه ، ودمجه وريطه بعجلة العلم الغربي .

وحيثما ذهب عبد العزيز القوصي - على سبيل المثال - لاعداد رسالته للدكتوراه تحت اشراف «سبيرمان» وتلميذه «استيفنسن» في جامعة لندن ، انتهت دراساته الى اضافة حيوية وهامة للعلم التربوي الغربي «الناشي» ، فلقد انضم الى مجموعة الباحثين الذين كشفوا عن القدرات المكانية بوارتبط اسمه في الأوساط العلمية في الخارج بالعامل المكاني (ق) الذي اكتشفه عام ١٩٣٤ . أثبت القوصي بذلك وجود العامل المكاني بصورة قاطعة وساعد على بداية الاهتمام بالعوامل الطائفية التي لم يقر بها «سبيرمان» الا بكثير من الحذر والتحفظ^(٨١) .

واستنادا الى النتائج العلمية التي وصل اليها القوصي ، قام كثير من العلماء الأجانب والعرب بتجاربهم ودراساتهم . وسار في هذا الخط محمد عبد السلام أحمد ، وفؤاد البهي ، ومختار حمزة ، ومحمد خيرى مرسى ، واسحق رمزى ، وأحمد زكى صالح ، ومحمد خليفه بركات^(٨٢) . فى معظم هذه الرسائل كان يقوم بالاشراف اما «سبيرمان» أو «سيرل بيرت»^(٨٣) .

وجاءت غالبيتها أجزاء لا تتجزأ من التسيج العلمى السيكولوجى الغربى فبينما جاء ذكر اكتشاف القوصي في كثير من المراجع الأجنبية مثل كتب «فرنون» و«ترستون» و«وأوليريون» (١٩٥٧) و«جيلفورد» (١٩٦٠)^(٨٤) ، نجد أن القسم السيكولوجى فى سلاح الطيران الأمريكى يستخدم اختبارات محمد عبد السلام فى أبحاثه ، وكذلك يهتم «جيلفورد» بالنتائج التي توصل اليها محمد عبد السلام ، وعلى وجه الخصوص بعامل المعالجة الذهنية^(٨٥) .

ولا يفوتنا التذليل على اهتمام معهد التربية وعلمائه بالعلم القائم على الدقة والضبط أن نشير الى قيام ضباط الجيش البريطاني - منذ أوائل الأربعينات - بالاتصال برجال المعهد لاستشارتهم فيما يجرونه من اختبارات نفسية بالجيش، واستمرت العلاقات العلمية حتى سنوات قليلة مضت . وكذلك استعان قادة الجيش بعد ثورة ١٩٥٢ بالمعهد فى قضايا الجيش السيكولوجية^(٨٦) .

لم يقتصر تأثير المدرسة الفكرية لمعهد التربية على مجرد تسييد العقلانية الوضعية الوسيلية فى مجال العلم التربوى ، من خلال انتشار قياداتها فى معاهد وكليات التربية والمعلمين فى مصر والعالم العربى ، تربت على يد أقطاب هذه المدرسة وتدرى أجيال عديدة من شباب مجتمعنا^(٨٧) . بل تشعبت أيضا فروع هذه المدرسة واحتلت مراكز قيادية فى وزارتى التربية والتعليم العالى بوصنت بالفعل كثيرا من القرارات المصيرية فى تاريخ التعليم المصرى^(٨٨) .

هكذا يتبين لنا أن الاهتمام بسيكولوجية الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس المقننة لها فى السياق العام لبحث التربوى التحليلى التجريبي كان يعكس مصالح اجتماعية محددة . وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى انتاج واعادة انتاج التقسيم الاجتماعى للعمل أحد العناصر الهامة لتراكم رأس المال ، وبالتالي التصنيف الطبقي . لقد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر - فى ظروف تاريخية معينة - الأفكار الأيدولوجية التطبيقية الى مبادئ عقلانية لتوزيع التعليم .

ويؤدى هذه المبادئ العقلانية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية المناسبة . وما دام التعليم العام أكاديميا ، سيكون من شأنه أن يوجه الطلبة الى الدراسات العالية والى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقية . ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن ينصرف

معظم المتعلمين فى الأمة الى الانتقال بهذه المهن وهى على كل حال قد أصبحت لا تتسع لاستيعاب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمدارس العليا ،وسيزيد عجزها عن استيعابهم مع الزيادة المستمرة فى الاقبال على التعليم الثانوى^(٨٩) . علينا إذن أن نتجه فى تأهيل بعض التلاميذ ،ولعلمهم أقلية للدراسات العالية، وبعد البعض الآخر اعدادا عمليا يؤهلهم للتفاح فى ميدان الأعمال الاقتصادية الصغرى^(٩٠) ويتم تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة وفقا لقدراتهم وذكائهم . وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفى ، وإنما لا بد أن ندرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء^(٩١) .

تلك كانت المصلحة الاجتماعية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر منذ نشأة معهد التربية العالى . وضاعف من حرج الوقف أن صاحب اهتمام المعهد بسلوكولوجية الذكاء والقدرات منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكره الى النظرية البراجماتية فى التربية . وفى هذا تفسير معقول لحالة التخلف الشديد الذى تعاني منه النظرية التربوية وكذلك البحث العلمى التربوى فى مصر . فى هذا الصدد يذكر سعيد اسماعيل على :

«وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى . والحق أن التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تسأثر باهتمام العالم وأسرت كثير من المجتمعات - حتى تلك المجتمعات التى كانت أكثر عرافة فى الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا - إلى النقل والاقباس .

بل أن الاتحاد السوفيتى نفسه فى أوائل الثورة البلشفية تأثر بأراء جون ديوى . وكان طبيعياً أن يحدث مثل هذا فى مصر ، فاتجهت أغلب البعثات التربوية إلى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة إلى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين وحظيت المؤلفات الأمريكية بأكثر قسط من الترجمة إلى

اللغة العربية حتى أننا يمكن أن نقول أن فيلسوفاً غريباً لم تترجم كتبه إلى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى،^(١٢).

على أنه من الخطأ الوقوع في وهم الاعتقاد بأن تاريخ النظرية التربوية في مصر تأثر تأثراً بالغاً بالفلسفة البراجماتية وحدها، فقد تمخض نقل الفكر السيكلوجي الغربي إلى العقل التربوي المصري عن آثار تفوق في أهميتها ما ألحقته البرجماتية بمصير هذا العقل.

إن بدءاً نظرية تحريرية البحث العلمي التربوي المصري تقتضى - قبل كل شئ - جهوداً تحليلية مكثفة تتناول طبيعة العلاقات المتينة بين النظرية التربوية التقليدية بشقيها البراجماتي - السيكلوجي (الصفوي)، وبين المناهج التحليلية الامبريقية من ناحية وبين المصالح الاجتماعية التي انبثقت عن الظروف الاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى.

وفي هذا التحليل، لا يجب أن يغيب عن الذهن التكامل القائم بين الجوانب العديدة للنظرية ومناهج البحث وتطورها في مصر، وبين مثيلتها وتطوراتها في العالم للرأسمالي المتقدم والمهيمن على المسارات الاقتصادية والسياسية والعلمية للبلدان المختلفة.

والخطوة الثانية لتأسيس نظرية نقدية مصرية - عربية تقتضى بعد ذلك دراسة البدائل الممكنة للعمل العلمي - السياسي لجمهور الباحثين وفئات الجماهير المحرومة من أجل التحرر العلمي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

المصادر والهوامش

- 1- Giroux, Henry A., *Theory and Resistance in Education*, Heinemann Educational Books, London, 1983, P.8.
- 2- Jay, Martin, *The Dialectical Imagination*, Brown And Co., Bostor. 1973, P.21.

٣- لمزيد من المعلومات التفصيلية حول تاريخ المعهد وفلاسفته وأفكارهم والظروف الاجتماعية والسياسية التي أحاطت بنشأته وتطوره، أنظر دراسة Martin Jay المشار إليها آنفاً، وهي تعد من أفضل البحوث التي تناولت مدرسة فرانكفورت بالتحليل والنقد.

٤- في الدراسة الحالية يتكرر استخدام مصطلح عقلانية Rationality وهو أحد المصطلحات الهامة في النظرية النقدية. ويشير اللفظ في الاستخدام الراهن- إلى فئة خاصة من الافتراضات والممارسات الاجتماعية التي يرتبط أفراد المجتمع بعضهم ببعض وفقاً لها. العقلانية إذن عبارة عن بناء مفهومي يتضمن معرفة ومعتقدات وتوقعات وتعبيرات وكذلك أنواع التساؤلات المثارة وذلك التي لا يجب إثارتها. طريق تحديد العقلانية لمواصفات تأمل الفرد للعالم، فإن كل نمط منها يخفى فئة خاصة من المصالح. أنظر.

Giroux, Henry a, OP. CIT., P. 171.

٥- تم فهمها إلى مجموعة الدراسات التي نشر بالألمانية عام ١٩٦٨ وترجمت إلى الإنجليزية في ١٩٧٢ بعنوان:

Critical Theory, *Selected Essays*, The Seabury Press, New York, 1972.

6- Horkheimer, M., "Notes on Science And The Crisis", in Critical Theory, OP Cit., PP. 3-9.

7- Ibid, P.8.

8- Ibid, P.8.

9- Ibid, P.9.

10- Ibid, P.9.

11- Ibid, P.9.

12- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., P.244.

13- Ibid, P 244.

14- Ibid, P 207 -208.

15- Ibid, P 197.

١٦- حسن حنفي، قضايا معاصرة في الفكر الغربي المعاصر، دار التنوير، بيروت. ١٩٨٢،
ص ٤٢٢.

17- Horkheimer, M., "The Latest Attack on Metaphysics, P.159.

18- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical theory, Selected Essays, OP Cit., P. 201.

والترجمة المستخدمة هذا عن Martin Jay مرجع سابق ص ٨١.

19 - Ibid, P.81.

20- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, OP. Cit, PP. 22-223.

21-Ibid, pp. 220- 224.

22- Adorno, T., Sociology and Empirical Resaerch", Adorno et al.
The Positivist Dispute in German Sociology, Trans.
By G Adey and D. Frisby, Heinemann, London,
1969, P. 69.

- 23- Marcuse, Herbert, *Person and Revolution*, Beacon Press, Boston, 1960, P. IX.
- 24- Harkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., Pp. 245- 246. Ibid, P. 216.
- 25- Ibid, P 216.
- 26- Schroyer, Trent, " A reconceptualization of Critical Theory", in Alan Wells (ed.). *Contemporary Sociological Theories*, Goodyear C., California, 1978, P. 251.
- 27- Birnbaum, Norman, "On the Idea of Political Avant Grade" in *Contemporary Politics: The intellectuals and the Technical intelligentsia*", Praxis, Nos. 1 and 2 1969, Pp. 234- 235.
- 28- Radnitzky, Gerald, *Contemporary Schools of Merascince*, Akademeforlaget, Gotebory, 1968, P. 133.
- 29- Taviss, Irene, "The Technological Society: Some Challenges for Social Sciences", *Social Research*, 35, Autumn 1968, PP. 521-539.
- Schroyer, Trent., Op Cit., P. 252.
- 30- Etzionl, Amitai, *The Active Society*, Free Press, NewYork, Chapter 9.

٢١- بعد مفهوم «المصلحة» من المفاهيم الأساسية التي استخدمها هيرماس في نظريته النقدية. ولفظ «مصلحة» interest هي ترجمة حرفية للكلمة الألمانية والتي استخدمها هيرماس. وتشير الكلمة الانجليزية الى الدوافع التي تعطيها الخصوصية الفردية أو

الدافعية السياسية. ومن الشائع في العلوم السياسية تداول، السياسة نفسها باعتبارها ميدانا لتضارب المصالح والتعبير عنها جيد أن استخدام هيرماس للمصطلح يفيد أساسا المصالح المسروقة أو المصالح المكونة للمعرفة.

Knowledge- Consitutive interests

والتي تشير هيرماس لها موقعا أبستمولوجيا مفارقا. يهدف هيرماس الى الاشارة الى المصالح التي تتوسط بين الواقع الامبيريقى للأفراد، وتلك التي تمتد بجذورها في ذاتية متعمالية مفارقة للتطور التاريخي. «اذن هي مقولة خاصة تتطابق قليلا مع المحددات الامبيريقية والمفارقة، أو الواقعية والرمزية حيث أن المعرفة ليست مجرد أداة لتكيف الكائن الحي مع بيئته المتغيرة، كما أنها ليست مجرد الفعل الذي يقوم به كائن عاقل معزول عن اطار الحياة التأملية، أنظر:

- Habermas, Jurgen, *Knowledge And Human Interests*, Beacon Press, Boston, 1971, P. 197.

وانظر أيضا:

- Bernstein, Richard J. *The Restructuring of Social And Political Theory*, Harcourt Brace Jovanovich New York, 1976, P. 192.

32- Schreyer, Trent, Op. Cit, P. 253.

33- Hoberinas, Jurgen, Op. Cit., P. 208.

34- Ibid, PP 91-94.

53- Ibid, P. 95& PP. 122-123.

36- Habermas, Jurgen, *Toward a Rational Society*, Translated by Jeremy J. Shapiro. Beacon Press, 1970, PP 91-92.

37- Habermas, Jurgen, *Knowledge And Human Interests*, Op. Cit., PP. 140-160.

- 38- Ibid. PP. 171-173.
- 39- Ibid P. 310.
- 40- Quoted in Sewart, John, "Jurgen Habermas's Reconstruction of Critical Theory" *Current Perspectives In Social Theory, Vol 1, 1980, P. 337.*
- 41- Shioyer, Trent, "A Reconceptualization of Critical Theory", *Op. Cit., P. 257.*
- 42- Quoted in Nicolaus, Martion, "The Unknown Marx", *New Left Review, Vol 48, March-Aprill 1968, PP.41-61.*
- 43- Habermas, Jurgen, Knowledge And Human Interests, *OP. Cit., PP. 43-63.*
- 44- Ibid, P. 310.
- 45- Schroyer, Trent, "A reconceptualization of Critical Theory," *Op. Cit., PP. 258-259.*
- ٤٦- نشطت خلال السنوات الخمس للأخيرة حركة نشر أدبيات الفكر التربوي النقدي في الولايات المتحدة على وجه الخصوص، أنظر على سبيل المثال كتاب Henry A. Giroux السابق الإشارة إليه. وكذلك كتابه:
- H. Giroux, Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Temple University Press, Philadelphia, 1981.
- مُنظر أيضا: M. W. Apple, Ideology and Curriculum, Routledge & Kegan Paulfi Boston, 1979.
- كذلك: T.S Pokewiz, The myth of Educational Reform, University of Wisconsin Press, Madison, 1982.

ولقد اعتمدنا في عرض هذا الجزء على كتابات هؤلاء المفكرين.

- 47- Patton, M.Q., *Alternative Evaluation Research Design, North Dakota study Group Evaluation Monograph*, University Of North Dakota Press, Grand Forks, 1975, P. 41.
- 48- Apple, Michael W., "Scientific Interests and the Nature of Educational Institutions" in William Pinar (ed.) *Curriculum Theorizing*, Mccutchan, Berkeley, 1975, P. 122.
- 49- Pinar, W., The Reconceptualization of Curriculum studies, *Journal of Curriculum Studies, Vol. 10, No 3, July September, 1978*, PP. 205-214.
- 50- Giroux, Henry A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press, Philadelphia, 1981, P. 50.
- 51- Poham, W.J., "Probing the Validity of Arguments Against Behavioral, Goal" in R.J. Kiber (Ed.) *Behavioral Objectives and Instruction*, Albyn and Bacon, Boston, 1970, P. 116.
- 52- Beauchamp, G., *"A Harv Look at Curriculum"*, Education Leadership, 1978, P. 409.
- 53- Suppes, P., "The Place of Theory in Educational Research", *Educational Researcher, Vol. 3, No. 6, 1974*, PP.3-10.

- 54- Giroux, Henry A., Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Op. Cit., P. 54.
- 55- Ibid, P. 35.
- 56- Ibid, P. 59.
- 57- Ibid P. 42.
- 58- Popkewitz, Thomas, *Parading and Ideology in Educational Research*, the Falmer Press, London, 1984, P.20.
- 59- Cooley, W. et al., "How To Identify Teaching" *Anthropology and Education, Vol. 8, No 2, 1977*, Pp. 119-126.
Here from Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Op. Cit., P.21.
- 60- Kerlinger, F., *Foundations of Behavioral Research*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973.
- 61- Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Op. Cit., P. 18.
- 62- Giroux, Henry A., Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Op. Cit., P. 51.
- 63- Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Op. Cit., P. 21.
- 64- Ibid, P. 23.
- 65- Ibid, PP. 23 -24.

٦٦- اهتم بالتطير لهذه الأبعاد توماس بويكوتيز. أنظر كتابه السابق، الفصل الأول:

Educational research : Ideologies and Visions of Social order,
PP. 1- 25.

٦٧- من الواضح هنا تأثير «بويكوتيز» بنظرية «توماس كون» .. أنظر

- T. Kuhn, *The Structure of scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1970.

68- Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Op. Cit., P. 4.

٦٩- أنظر كمال نجيب، التربية والتربية في العالم الثالث، التربية المعاصرة، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤، وكذلك دور العلم في استراتيجيات الولايات المتحدة للتوسعية، المواجهة، الكتاب الخامس، سبتمبر ١٩٨٥. وأنظر أيضا شبل بدران، التربية والتربية في مصر (دراسة في التعليم الأجنبي، التربية المعاصرة، العدد الثالث، مايو ١٩٨٥.

70- Mabro, Robert and Radwan, Samir, *The Industrialization of Egypt 1939-1973*, Clarendon Press, Oxford, 1976, PP. 26-29.

٧١ - الأرقام والنسب الخاصة بتطور الأقاليم على التعليم الإلزامي والثانوي من :

- Issawi, Charles, *Egypt in Revolution*, Oxford University Press, London, 1963, Pp. 96-97.

أرقام التعليم الجامعي من:

- Ezvliowicz, Joseph S., *Education and Modernization in the Middle East*, Cornell University Press, London, 1973, P. 162.

والأرقام والنسب الخاصة بالتعليم الفني من :

- Vatikiotis, P.J., *The Modern History of Egypt*, Weidnefeld And Nicolson, London, 1969, P. 418.

- ٧٢- اسماعيل محمود القباني ، دراسات في تنظيم التعليم في مصر ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ ، ص ٢٥٤ .
- ٧٣- المصدر السابق ، ص ٢٥٤ .
- ٧٤- يوسف مراد ، الدراسات السيكولوجية في مصر ، في الكتاب الثاني ١٩٧٥ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، رئيسة التحرير سميرة فهمي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٣١ .
- ٧٥ - المصدر السابق ، ص ٣٣ .
- ٧٦ - عبد العزيز القوصي ، «خمسون عاماً مع علم النفس في مصر» ، المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة حلوان ، أبريل ١٩٨٥ ، ص ٦ .
- ٧٧ - المصدر السابق ، ص ٣١ .
- ٧٨ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ، ص ٣١ .
- ٧٩ - سليمان نسيم ، صياغة التعليم المصري الحديث ، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية ١٩٢٣-١٩٥٢ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٢٤٣ .
- ٨٠ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ، ص ٣٦ .
- ٨١- المصدر السابق ، ص ٣٦ .
- ٨٢- المصدر السابق ، ص ٣٧ .
- ٨٣- المصدر السابق ، ص ٤١ .
- ٨٤ - المصدر السابق ، ص ٣٧ .
- ٨٥ - المصدر السابق ، ص ٤٠ .
- ٨٦ - عبد العزيز القوصي ، مصدر مذكور ، ص ١١ .

٨٧- سعيد اسماعيل على ، اسماعيل القباني ... رائد في التربية، في كتابه دراسات في التربية والفلسفة، عالم للكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣١٦ .

٨٨- ومن الدلائل البنية بذاتها على ارتباط التربية المصرية والعلم التربوي المصري بالانموذج التربوي والبحثي الغربي أن وزارة التربية ورجال الفكر التربوي كانوا في طليعة ومقدمة العلماء الذين شاركوا في البحوث العلمية المشتركة تحت مظلة الوزارة منذ بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام هذا الدخيل كواحد من دعائم سياستها الخارجية، وعلى وجه التحديد منذ طرح الرئيس الأمريكي «ترومان» برنامجا يسمى "Point Four" ومن الأمور التي تستحق للنظر والدراسة أن مجال التربية لازال في مقدمة اهتمامات الولايات المتحدة في برامج سياستها الخارجية. أنظر محمد خليفة بركات، مذكراتي عن تطور علم النفس في مصر، المؤتمر الأول لعلم النفس، أبريل ١٩٨٥، مصدر مذكور، ص ٢٤. ومقالة القومسي المشار إليها سابقا ص ١٢. ومن المؤشرات على استمرار مبادئ المدرسة الفكرية لمعهد التربية إلى يومنا هذا أنه عندما تولى عبد السلام عبد الغفار وزارة التربية والتعليم، طرح نفس البرنامج الذي إليه اسماعيل القباني منذ أكثر من ثلاثين عاما. أنظر حاديته في المصور ٢٣ أغسطس ١٩٨٥ وبالأهرام ١٠ / ٤ / ١٩٨٥ وقارن بين أفكاره وآراء القباني في اليوم الكامل والمدرسة النموذجية ومجانية التعليم وفكرة «المسار الخاص» والقياس التربوي.

٨٩- اسماعيل محمود القباني، مصدر مذكور، ص ٧٠.

٩٠- المصدر السابق، ص ٢٣٥.

٩١- سعيد اسماعيل على، «أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة»، في كتابه دراسات في التربية والفلسفة، مصدر مذكور ص ١٠٥.

الفصل السابع

الاثنوجرافيا النقدية فى منهج البحث التربوى

أولاً، الاثنوجرافيا النقدية فى مناهج البحث.

ثانياً، رواة نظرية.

ثالثاً، خصائص الاثنوجرافيا النقدية.

رابعاً، نماذج لدراسات اثنوجرافية.

خامساً، الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية.

عيون الكلام

إذا الشمس غرقت
في بحر الظلام
ومدت على الدنيا
موجة غمام
ومات البصر
في العيون والبصائر
وتاه البشـشـر
في الخطوط والدوائر
يا سايرا يا داير
يا أبو المفهومية
مالك دليل
غير عيون الكلام

أحمد فؤاد نجم

، شاعر العامية المصري،

الفصل السابع

الانثوجرافيا النقدية في منهج البحث التربوي

تمهيد

يشهد علم اجتماع التربية المعاصر موجة اهتمام واسعة، ووعي ذاتي كبير بصورة الدراسات الكيفية - للحقلية أو الانثوجرافية - المكثفة لواقع المدارس. وفي ضوء هذا الاهتمام وباعتبار الحوارات المثارة بين المهتمين بهذا المنهج، نرى أننا في مصر والوطن العربي في حاجة إلى دراسات كيفية لمدارسنا المختلفة من الداخل، ومن زوايا متعددة، حتى نحصل على معلومات وصفية انثوجرافية كافية لتمدنا بفهم واضح عن مدارسنا والعمليات التربوية بداخلها ونائجها.

وقد نشأ المدخل الكيفي بتوجيهاته النظرية للمختلفة في علم اجتماع التربية نتيجة جهود علمية كبيرة في اتجاه مقاومة فكرة استخدام نموذج العلم الطبيعي الوضعي في دراسة المدرسة كظاهرة اجتماعية. واهتمت هذه الجهود بفهم السلوك الإنساني داخل المدرسة من خلال دراسة التفاعل والمعاني والأفكار الداخلية والمشاعر والدوافع. فالواقع - كما يقول دوجلاس - هو ما يتصوره الناس أنه واقع (J. Douglas 1970. ix).

ومصطلح المدخل (أو المنهج) الكيفي في البحث هو بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثية تنتم جميعها بخصائص مشتركة، مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة والانخراط الكامل في الأنشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقلية..... الخ. وجميعها استراتيجيات تتيح للباحث أن يكون قريباً من الواقع الاجتماعي الذي يدرسه، والحصول على معلومات ومعارف وبيانات جديدة ومباشرة عن هذا الواقع. والمنهج الكيفي - بذلك - يمكن الباحث من تنمية مفاهيم تحليلية ومقولات تفسيرية من المعلومات والبيانات نفسها - وليس من ادراكات جامدة مسبقة.

وقد يطلق على البحث الكيفي الدراسة الحقلية، وهو مصطلح غالبا ما يستعمله الأنثروبولوجيون والسيكولوجيون للدلالة التي يوحى بها المصطلح بأن البيانات والمعلومات تجمع من الحقل نفسه وليس من المعامل أو النظريات. كما قد يطلق على البحث الكيفي أيضا مصطلح البحث الطبيعي، لأن الباحث يدرس الظاهرة في صورتها الطبيعية. ويدرس الحدث كما يظهر في الواقع وتجمع البيانات من السلوك الطبيعي للناس موضوع الدراسة: حديث، زيارة، ملاحظة عمل ما الخ من الأنشطة الطبيعية للناس في حياتهم اليومية.

أما مصطلح أنثوجرافى Ethnography فقد استعمل فترة من الزمن ليشير إلى نوع خاص من البحوث الكيفية، وهو البحث الذى يقوم به أنثروبولوجى ينخرط مباشرة فى وصف ثقافة فرد أو جماعة اجتماعية معينة. وقد شاع استعمال هذا المصطلح الآن بين الأنثروبولوجيين وعلماء الاجتماع على السواء ليشيروا به إلى أى بحث كيفى يقوم على الوصف الكثيف - عن قرب - لثقافة فرد أو جماعة، أو لما تشتمل عليه ثقافتهم من مدركات ومعانى ومنظورات وليكفية تعاملهم فى حياتهم اليومية وداخل مؤسساتهم الطبيعية (R. Bogdan & S. Bikklen, 1982: 10).

وأصبحت الأنثوجرافيا الآن منهجا - بالمعنى الكيفى السابق - يتجاوز الاستعمال الأنثروبولوجى بمعناه الضيق ليشمل العلوم الاجتماعية - عامة - ويهدف إلى الفهم والتأويل.

إلا أن الأنثوجرافيا كنشاط بحثى ليست مجرد وصف كثيف للواقع. فالنشاط البحثى بالضرورة مشبع بالفلسفة والنظرية. وقد ارتبطت الأنثوجرافيا فى تطورها بنظريات وأنشطة تنظيرية واسعة. ومن هنا ينبغى أن نفرق - بداية - بين أنواع أو استعمالات مختلفة للأنثوجرافيا - كمدخل كيفى فى دراسة المدرسة. النوع الأول ويمكن أن نطلق عليه الأنثوجرافيا التقليدية. وهى الأنثوجرافيا التى ارتبطت بنظريات الثقافة فى الأنثروبولوجى

أو بالنظريات البنيوية الوظيفية في علم الاجتماع أو بهما معا. وارتباط الأثنوجرافيا بهذا النمط من التخطيط الأنثروبولوجي أو المسبولوجي قد ربط البحث الكيفي بمفاهيم ومبادئ تفسيرية مسبقة مشتقة من هذه النظريات، مثل مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير... الخ، ومبادئ مثل الوظيفية، والتنوع، والتكامل، والتبادل... الخ. ومن أمثلة الدراسات التي نمت في هذا الإطار، دراسة ديفيد هارجريفز (D. Hargreaves, 1967) ودراسة كولين لاسي (Colin Lacy, 1970)، ودراسة حامد عمار (١٩٨٧)، وهي دراسة رائدة في مصر استهدفت تحليل العوامل الثقافية في عملية التنبؤ الاجتماعية في قرية سلوا بصعيد مصر... ونشرت هذه الدراسة لأول مرة بالإنجليزية في إنجلترا عام ١٩٥٤.

أما النوع الثاني، ويمكن أن نطلق عليه الأثنوجرافيا التأويلية أو الأثنوجرافيا الرمزية. وهي التي تتم في إطار العلم الاجتماعي الرمزي - في إطار اتجاهاته الثلاثة، أو واحد منها. والاتجاهات الرمزية الثلاثة في العلم الاجتماعي هي: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأنثوميسودولوجي وهي اتجاهات ترفض الدخول إلى الحقل بأفكار أو مفاهيم مسبقة. وتهتم بتحليل الخبرة الإنسانية وصولا إلى الفهم من الداخل.. وتشق المفاهيم والمبادئ من داخل الموقف لا من خارجه. ومن أمثلة الدراسات التي نمت في هذا الاتجاه: دراسة كيدي (N. Kiddie, 1971) والدراسات التي قدمها سيكوريل (A. Cicourel et al, 1974).

أما النوع الثالث، فنطلق عليه الأثنوجرافيا النقدية، وهي موضوع الدراسة الحالية، وهي نوع من الأثنوجرافيا ما زال في طور التكوين. ونسعى إلى المساهمة في الحوار الدائر حول إمكانية تأسيسها. ونجد الأساس الكافي لتحقيق هذا الهدف في ذلك الحوار العميق بين النقيدين والتأويليين الرمزيين. فقد وجه بعض منظري النقدية أمثال آبل M. Apple وجيرو H. Giroux وبوكوتي T. Popkewitz انتقادات كثيرة إلى الاتجاهات

التأويلية الرمزية - السابق الإشارة إليها، وأوضحوا أن هذه الاتجاهات في دراستها للمدرسة على المستوى الصغير، أى مستوى الوقائع اليومية، أهملت تحليل البنى الاجتماعية الكبيرة التى تعمل المدرسة فى إطارها. ومن ثم تصبح الاثنوجرافيا النقدية هنا محاولة فى الربط (والتأليف) بين المنظور التأويلي - فى اتجاهاته الثلاثة - والمنظور النقدى، وذلك انطلاقاً من تلك الانتقادات النقدية التى وجهت إلى هذه الاتجاهات التأويلية. صحيح أنه لم يطلق بعد مصطلح الاثنوجرافيا النقدية، ولم تقدم صيغة نظرية متكاملة لها، إلا أن أبحاثاً قد تمت فى إطار النقدية ويمكن أن نطلق عليها هذا المصطلح باعتبار الخصائص التى تقدمها فى هذه الدراسة. ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة بول ويليز (P. Willis, 1976)، ودراسة أودمان (P. J. Odman, 1985) ودراسة أندى هارجريفز (Andy Hargreaves, 1978).

إن نشأة ونمو الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة داخل علم اجتماع التربية قد أعطى بحق زخماً قوياً للمدخل الكيفي - بصفة عامة - وتعاظمت إمكاناته فى دراسة سيولوجيا المدرسة. وقد أعطى الاتجاه النقدى فى علم اجتماع التربية أبعاداً جديدة أيضاً فى ذلك الاتجاه. وتقدمت بذلك الدراسات الحقيقية التى هدفت إلى فهم وتحليل واقع الحياة اليومية فى المدرسة، فى إطار البنى الاجتماعية الكبيرة داخل المجتمع. وفى تواجد هذه الدراسات البحثية نجد حلاً لتلك المشكلة المثارة حول ضرورة الربط بين علم اجتماع الظواهر الكبيرة وعلم اجتماع الظواهر الصغيرة... أى الربط بين دراسة البنى والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى المجتمع ودراسة التفاعلات والترتيبات والأنشطة التربوية التى تقع فى الحياة اليومية داخل المدرسة، أو بلفظ أخرى كما يعبر عنها عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٠) بسؤاله الهام: ما العلاقة بين الاقتصاد التابع وما يدور من أحداث أو معانى أو تفاعلات فى مواقف الحياة اليومية داخل مدرسته معينة؟

والدراسة الحالية تتصدى لهذه المشكلة بمحاولة تقديم مدخل كيفي مسلحاً

بالنظرية النقدية.. وصولاً إلى أنثوجرافيا نقدية قادرة على الربط بين تحليلات الظواهر الكبيرة والظواهر الصغيرة، وقادر على مساعدتنا في دراسة وفهم سيولوجيا المدرسة المصرية.

فما طبيعة هذا المدخل؟ وما أسسه النظرية؟ وما خصائصه كنشاط في البحث التربوي ودراسة المدرسة؟ وما إمكاناته في تناول واقعنا وحياتنا اليومية داخل مدارسنا في مصر؟ وما إمكاناته النظرية والمنهجية في علاج مشكلة الربط بين التحليلات السيولوجية التربوية لواقع الحياة اليومية في المدرسة وللبنى الاجتماعية في المجتمع الكبير؟

وتسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف السابق، وتحاول الإجابة عن الأسئلة المذكورة. ويأتى ذلك من خلال عدة خطوات رئيسية:

أولاً : تحديد طبيعة منهج البحث في اجتماع التربية، وطبيعة الانثوجرافيا النقدية كمدخل بحثي، وموقعها بين مداخل البحث الأخرى في دراسة سيولوجيا المدرسة.

ثانياً : عرض الروافد أو البنايع النظرية التي تشكل الأعمدة الأساسية لتأسس الأنثوجرافيا النقدية من خلال مناقشة نظرية تصل بنا إلى تأليف بين اتجاهات متعددة في منظور نقدي واحد : وهي التفاعلية الرمزية والفيتومينولوجي، والأنثوميلودولوجي، من جهة، والنقدية من جهة أخرى، ثم وضع ما نتوصل إليه من تألف في صياغة نقدية يطلق عليها التأويلية النقدية.

ثالثاً : عرض الخصائص الرئيسية للأنثوجرافيا النقدية من خلال العرض النقدي والحوار الذي تم في الخطوة السابقة.

رابعاً : عرض نماذج بحثية أنثوجرافية متعددة لتجسيد فكرتنا عن وجود أنماط متعددة للأنثوجرافيا من جهة، ولتحقيق مزيد من الإيضاح للخصائص النقدية الأنثوجرافية التي تم عرضها في الخطوة السابقة، من جهة ثانية.

خامساً: معالجة ضرورية وأهمية الأثنوجرافيا النقدية كمدخل كیفی لدراسة سيولوجيا المدرسة المصرية. ثم أخيراً تأتي خاتمة البحث.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها محاولة لتأسيس أثنوجرافيا نقدية - كمدخل كیفی بديل - لدراسة سيولوجيا المدرسة المصرية ويهتم هذا المدخل البحثي بدراسة مشكلات تربوية في مدارسنا لم تثرها الأنشطة البحثية السائدة الآن. فهو مدخل يتجه إلى فهم ما يدور بالفعل في مدارسنا في حياتنا اليومية ويثير الحوار حول ما نعلم به من معطيات أصبحنا نألفها ونعامل معها وكأنها من طبيعة الأشياء داخل عملنا التربوي فلا نسألها ولا نسأل عنها. فثمة معاني ورموز ومفاهيم رسخت في ذهننا عن المعلم. التلميذ.. التحصيل.. التفوق.. اللغة.. الضبط.. الإدارة..... الخ. أليس من المهم الآن يعد أن تزايدت مشكلاتنا التربوية التي يطو صراخنا منها على صفحات جرائدنا اليومية أن نسأل: ما المعاني والرموز السائدة في ثقافتنا داخل المدرسة المصرية - تلك التي توجه الفعل الاجتماعي في مواقف الحياة اليومية هناك؟ أليس لنا أن نسأل عن طبيعتها وحقيقتها ونعيد التفكير فيها؟ أليس لنا أن ندرس لنفهم كيف نتم وعلى أي نحو تتم عملية الترتيبات داخل حجرات الدراسة في مدارسنا؟ وما نمط القيادة فيها؟ وما توقعات معلميها؟ وكيف يدرك أعضاء أو أطراف العملية التعليمية ما يحيط بهم من أفعال وانفعالات ومشكلات؟

كل هذه الأسئلة..... وغيرها من مشكلات ستعرضها فيما بعد.. وهي موضوع الاهتمام الذي تتوجه إليه الأثنوجرافيا النقدية التي ندعو إليها.

أولاً: الأثنوجرافيا النقدية هي منهج البحث

يهتم هذا الجزء من الدراسة - كجزء تمهيدي - بمناقشة المفاهيم والافتراضات الفلسفية والمنهجية التي تحدد للباحث بداية معنى العلم الاجتماعي والتربوي والمدخل الكيفي والأثنوجرافيا النقدية. ولعل في ذلك

أهمية كبيرة . حيث يلقى الضوء بوضوح على الإطار النظري الذي تنطلق منه الدراسة ، هذا من جهة . ويوضح لنا على نحو تهيدي ما نقصده بداية بالأنثوجرافيا النقدية من حيث طبيعتها ومن خلال مقارنتها بمداخل البحث السبيلولوجي للمدرسة ، من جهة أخرى .

وعلى ذلك يدور الحوار في هذا الجزء أولاً : حول معنى وطبيعة منهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية لبيان أبعاده وتوضيح خصائصه . وثانياً : حول موقع الأنثوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى التي تهتم بدراسة المدرسة في علم اجتماع التربية .

١- طبيعة المنهج البحثي ،

المنهج في العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طبيعة اجتماعية بالضرورة . فالبحث العلمي ما هو إلا نشاط اجتماعي . وتتضح هذه الطبيعة المنهجية في قضيتين هامتين نوردهما : أولاً : أن منهج البحث في أي شكل من أشكاله ذو أبعاد فلسفية وأيديولوجية . وثانياً : أي نشاط بحثي إنما يتم داخل جماعة علمية ، يعمل من خلالها العالم أو الباحث ، ويستمد شرعية وجوده العلمي بنفسه من خلالها ، وفي إطار ما ارتضته أو حددته الجماعة من أبعاد فلسفية وأيديولوجية لما تقدمه من علم . وفيما يلي نناقش هاتين القضيتين .

أ- أبعاد فلسفية وأيديولوجية ،

قد يستخدم مصطلح منهج البحث بمعنى محدد ضيق - في ممارستنا للعلوم الاجتماعية - لتوضيح كيفية القيام ببحث معين ، إلا أنه في معناه الواسع - وهو المعنى الذي نقصده هنا - يشير إلى العملية والمبادئ النظرية والإجراءات التي بها نطرق أو نتناول مشكلة ما باحثين عن إجابة لها (R. Bogdan & S. Taylor 1975: 1) وهذا التعريف يتضمن أن فئة من الاهتمامات والافتراضات والأهداف والنظريات والإجراءات البحثية تأتي كوحدة واحدة - على قدر معين من الاتساق وهي ما نطلق عليها

المنهج. وقد تكون الافتراضات والمسلمات والنظريات معلنة أو معلومة في هذا النسق. ويتضمن هذا التعريف أيضا أن حوارنا حول مناهج البحث هي الأخرى حوارات حول مناقشة الافتراضات والنظريات وطريقة التداول وأن أى مناقشة لهذه المكونات هي مناقشة في صميم فلسفة العلم الاجتماعي. ويوضح ذلك رأى ريست بقوله:

« عندما نتحدث عن مناهج بحث كيميائية أو
كمية فنحن في الواقع إنما نتحدث عن فئات
متراصة من الافتراضات والمسلمات عن
العالم الاجتماعي، وهي في جوهرها
افتراضات ومسلمات فلسفية، إبستمولوجية
وانطولوجية، وأيدولوجية. وهذا يعني أن
قضية المنهج مسألة أكبر من كونها مسألة
فنية تتعلق بجمع بيانات أو معلومات عن
ظاهرة ما ندرسها » (Ray C. Rist, 1977: 43)

والبحث التربوي لا يخرج عن هذا الإطار. فهو نشاط اجتماعي يقوم على مسلمة فلسفية وأيدولوجية ينتج عنها بالضرورة رؤية فكرية توجه الباحث إلى فهم الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة والمدرسة وهذه الرؤية لها أهمية حيوية في النشاط البحثي، فهي التي تحدد مجال وطبيعة العلاقات التي يشملها البحث، وهي أيضا التي تحدد الطريقة التي ينظر الباحث من خلالها إلى مهمة التغيير في المدرسة، ووجهة التغيير وكيفية حدوثه.

ب- جماعات علمية،

وفكرة أن البحث الاجتماعي يتم في إطار أبعاد فلسفية واجتماعية ويأتي كمنظومة علمية من الاتجاهات والافتراضات والنظريات والإجراءات تنقلنا

بالضرورة إلى فكرة أخرى هامة مرتبطة بها وهي فكرة الجماعة العلمية Scientific Community . ذلك أن الاتجاه العلمي لا يعيش ولا يمارس بغير جماعة علمية تؤمن به . وأن التفاعل الاجتماعي بين مجموعة معينة من العلماء هو الذي ينمي ويدعم ما يؤمنون به من اتجاه أو منظور علمي - مجموعة المعايير والأعراف والمسلمات والأهداف واللغة المشتركة .

والنظرة إلى العلم من خلال مفهوم الجماعة العلمية هي التي تمكنا من فهم الطبيعة الاجتماعية للبحث . والعمل الذي قدمه توماس كون (T. Kuhn) يبين أن الجماعات العلمية المختلفة داخل المجال الواحد تختلف فيما تملكه من مسلمات وطرائق وإجراءات . وكل مجموعة بما تملكه من هذه الأشياء تشكل بنفسها بيرانيم Paradigm أو منظومة علمية خاصة Disciplinary Matrix . وحينما يلتحق طالب البحث المبتدئ . بأي جماعة علمية معينة فإنه يتلقى التدريب من خلال مشاركته في انشطتها العلمية والتربوية - دراسة مقررات ومراجع علمية . وما أن يستدخل مسلمات الجماعة وافتراضاتها ورؤيتها العلمية ويظهر نجاحا في ممارسة ذلك فإن الجماعة تنصبه حينئذ باحثا وعرضا معترفا به داخل الجماعة .

وتصبح مسلمات الجماعة وطرائقها وأولوياتها هي طريقة الباحث نفسه في رؤيته للمشكلات المحيطة به والتفكير فيها والشعور بها والسلوك إزاءها ويسمى كون هذه العملية بالتطبيع الاجتماعي العلمي للباحث .

ويمكن بسهولة التعرف على الفروض الأساسية التي يقوم عليها أي بيرانيم (أو منظومة علمية) لجماعة أو مدرسة علمية معينة ، من خلال تحليلنا للخصائص الأساسية التي تتسم بها الأعمال البحثية . إذ أن كل عمل بحثي هو نموذج Exemplar يجسد افتراضات الجماعة وتوجهاتها وتوقعاتها وهو ما تعتمد الجماعة على أنه عمل علمي ومشروع . ومن خلال النماذج (الأعمال) التي تنتجها الجماعة يتعامل الباحث نمطيا مع العلم وعلاقته

بالمشكلة. بل توقعاته نحو حل المشكلة، كما تجعل الباحث يشعر بكل ثقة أن ما يفعله هو العلم وما يخالفه ليس علما.

إن قوة وخطورة هذه الافتراضات والمسلمات والروى النظرية التي يستدخلها الباحث إنما تكمنان في كونها لا تظهر سافرة في مجريات البحث، ومع ذلك فهي تحدد التقاليد والمواصفات البحثية والنتائج (T. Popkewitz, 1981).

الخلاف إذن بين مداخل البحث التربوي وارد. وتعدد هذه المداخل مشروع. والخلاف أو التعدد لا ينشأ حول المسائل الفنية المتعلقة بالمدرسة، أو العمليات التربوية داخل المدرسة، إنما هو في صميمه خلاف حول الأسس الفلسفية الأيديولوجية المحددة لطبيعة المدرسة وطبيعة العمليات التربوية داخلها وروية العالم أو الباحث إلى الكون والمجتمع والحياة من حوله.

وفي ضوء ما سبق، فإن المدخل الكيفي - الأنثوجرافي - الذي يهدف إلى فهم المدارس عن قرب ومن منظوراتها الداخلية من حيث هي أنماط مركبة من التفاعلات الاجتماعية، هو طرائق بحثية ذات مضامين فلسفية واجتماعية وأن الدراسات الأنثوجرافية ليست مجرد مجموعة من الأساليب والإجراءات - كالملاحظة المشاركة أو المقابلة العميقة... الخ - وإنما هي كذلك تعبر عن تقاليد وروى نظرية مغايرة لما هو مألوف من تقاليد بحثية أخرى.

وعلى هذا يختلف هذا المدخل - الأنثوجرافي عن المدخل الوضعي في دراسته للمدرسة. ذلك المدخل الذي يسعى إلى إدراك الحقائق وتفسير الأسباب الظاهرة في المشكلات المدرسية، مع اهتمام قليل أو معدوم بذاتية الأفراد المشاركين في الظاهرة موضوع الدراسة. فالظواهر الاجتماعية كما ينصح دوركايم حقائق أو أشياء، تمارس تأثيرا خارجيا قهريا على السلوك الإنساني (E. Durkheim, 1938: 14).

ويمكن القول بصفة عامة إنه يوجد فريقان يكرنان نمطين من الجماعات العلمية: الوضعيون والكيفيون. يتناول كل منهما مشكلات مختلفة ويتوقعان إجابات مختلفة كذلك. وكل منهما يعتمد بالضرورة مناهج بحث مختلفة. فالوضعيون يبحثون عن إدراك Perception الحقائق Facts الماثلة أمامنا. ونشاطهم البحثي يركز على تفسير هذه الحقائق تفسيراً منطيقاً - علماً Explanation بفرض التوصل إلى القوانين Low - Like العلمية الحاكمة للظاهرة. ويعتمدون على أدوات مثل الاستبيانات والاختيارات وطرائق في التحليلات الإحصائية تنتج بيانات كمية تسمح للباحث أن يبرهن إحصائياً على علاقات أو متغيرات محددة إجرائياً.

أما الكيفيون فإنهم يبحثون من جهة أخرى عن فهم Understanding الخبرة الإنسانية الحية Human Experience في المواقف الاجتماعية اليومية ونشاطهم البحثي يدور حول التفسير التأويلي، أو التفسير القائم على الفهم Interpretation للسلوك الإنساني من الداخل - المعاني والمفاهيم والتعريفات والإيماءات - وذلك بفرض التوصل إلى القواعد Rules الحاكمة للسلوك. ويعتمدون على طرائق مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والوثائق الشخصية، التي تنتج بيانات أنثوجرافية (وصفية كيفية) تمكن الباحث من رؤية العالم كما يراه المشاركون في الخبرة الإنسانية موضوع الدراسة.

نحن إذن أمام مدخليين بحثيين. كل مدخل منهما يعبر عن منظومة علمية ذات أبعاد فلسفية وإيديولوجية ولغة معينة، خاصة به وكل مدخل ينمو ويتجسد في مجموعة علمية تراه هو العلم. وترى ما يدرسه من مشكلات هي المشكلات الجديدة بالبحث والدراسة.

إذا كانت المناقشة السابقة قد تناولت الطبيعة الاجتماعية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية بصفة عامة لبيان هذه الطبيعة الاجتماعية فإن وضع الاثنوجرافيا النقدية كمدخل كفي في بين المداخل المختلفة التي

تدرس المدرسة هو خطوة منهجية تساعدنا على فهم خصائص الاثنوجرافيا النقدية في علم اجتماع التربية . وهى الخطوة التالية التى سنتناولها بعد .

٢- الاثنوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى،

ترك الآباء الثلاثة لعلم الاجتماع العام، ماركس وفيلبر ودوركايم، بصماتهم القوية والمؤثرة على علم اجتماع التربية . ورغم اختلاف توجهاتهم الفكرية الثلاثة ورغم عدم ارتباطها بالتربية كموضوع مباشر - باستثناء دوركايم - إلا أنها اشتركت فى ثلاثة عناصر رئيسية أثرت على حركة البحث والتطوير التربوى: أولاً: النظرة إلى التربية كمؤسسة اجتماعية كبيرة - مع تجاهل ما يدور من ديناميات وتفاعلات يومية داخل مؤسسات العمل التربوى . ثانياً: وضع التربية كمؤسسة اجتماعية بين مؤسسات المجتمع الكبير، ودراسة ما بينها وبين هذه المؤسسات من علاقات ومشكلات (مشكلات الاقتصاد السياسى - ماركس، ومشكلات البيروقراطية - فيبر، ومشكلات النظام السياسى Polity - دوركايم) .

ثالثاً : النظر إلى ديناميات التغيير التربوى على أنها تكمن فى علاقة التربية بمؤسسات المجتمع . (فالتغيير بالنسبة لماركس يكمن فى العلاقة الدialeكتيكية بين التربية كبناء فوقى وعلاقات وقوى الإنتاج فى المجتمع كبناء تعلقى . وبالنسبة لفيلبر يكمن التغيير فى ديناميات العلاقة بين التربية وبنية البيروقراطية فى المجتمع . وبالنسبة لدوركايم يكمن فى علاقة التربية بنظام الدول السياسى) .

وباختصار لقد أرسى هؤلاء الآباء الثلاثة توجهات نظرية عامة أثرت على ما نشأ بعد ذلك من جهود فى التطوير لتلخص فيما يلى:

أولاً : كانت جهود النظر فى علم اجتماع التربية أن تنحصر - فى رؤيتها إلى المدرسة - فى اتجاهين رئيسيين إما فى اتجاه لوم المدرسة على ما تقوم به من إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعى والثقافى - مجموعة النظريات الراديكالية - وإما فى اتجاه تهليلها على ما تقوم به من استجابة

لمطالب المجتمع من العمالة وإتاحة فرص الحراك الاجتماعي - مجموعة النظريات الوظيفية - (انظر حسن البيلالوى ١٩٨٦). معنى ذلك أن العلاقة بين المجتمع والتربية - فى كل هذه النظريات، هى علاقة هيمنة فى اتجاه واحد: إما هيمنة علاقات وقوى الانتاج، أو هيمنة البيروقراطية، أو هيمنة نظام الدولة السياسى. وكما يقول عبد السميع سيد أحمد إن مثل هذه الرؤى قد أخضعت التربية والعمل التربوى داخل المدرسة لبنى قاهرة للإنسان ودمرت كل هامش للمبادرة والابتكار لما يمكن أن يقوم بها الناس - فى حياتهم اليومية (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠: ٤٤، ٦٣).

ثانياً : دارت النظريات فى علم اجتماع التربية أيضاً حول تحليل البنى أو الظواهر الكبيرة Macro فى المجتمع .. أى حول علاقة المدرسة بالبنى الاقتصادية الثقافية، أو البيروقراطية، أو السياسية فى المجتمع. ومن شأن التركيز على تحليلات البنى الكبيرة أن أبعدت النظريات عن فهم ما يدور داخل المدرسة - تحليل العمليات التربوية فى واقع الحياة اليومية.

على أنه لا ينبغي أن ننكر أهمية هذه النظريات التربوية فى علم اجتماع التربية. فقد قدمت تحليلاً عقلانياً لما يمكن أن يؤثر على التربية من قوى، ولما يمكن أن يتدخل فى تشكيل نفسية وعقلية الإنسان عامة وأمدت المصلحين بما يمكن أن نعتبره فهماً للأسباب البنيوية خلف الظاهرة.

وعلى أى الأحوال، مهما كان درجة الصحة أو الخطأ أو درجة المنفعة أو الضرر فى هذه النظريات إلا أنها لم تشكل يوماً علماً سائداً أو مسيطراً أو عادياً normal Science بلغة توماس كون - وذلك لأسباب اجتماعية سياسية (حسن البيلالوى ١٩٨٧) إن ما سيطر على حركة البحث التربوى هو المنهجية الأمبريقية ذات النزعات التجزئية البعيدة عن الاتجاهات النظرية سابقة الذكر، حدث ذلك فى الغرب، (M. Archer 1982: 235) وحدث ذلك أيضاً فى مصر وبلادنا العربية، فقد سيطرت نماذج البحوث الأمبريقية الوضعية على معظم أنشطة البحث التربوى فى معاهدنا التربوية (كمال

نجيب ١٩٨٦، محمود أبو زيد ١٩٨٦، ١٩٩٠) وظلت كذلك - مهيمنة - بفضل هيمنة الجماعة العلمية التي سيطرت على هذه المعاهد (كمال نجيب، ١٩٨٦)، وبما قامت به من عمليات تنشئة اجتماعية علمية لأجيال متعاقبة من الباحثين المصريين، حتى كان نموذج العلم الأمبريقي أن يبدو أمامنا وكأنه النموذج العلمي الوحيد أو نموذج العلم المشروع.

ظهرت الأبحاث الأمبريقية في علم اجتماع التربية كأبحاث ارتباطية فتت البناء الاجتماعي إلى جزئيات مفككة تبحث عن علاقات إحصائية تربطها فجاءت رؤية النظام التعليمي أو المدرسة في شكل مخطط نمطي وفق نموذج المدخلات - المخرجات الذي يتعامل مع حياة الناس وتاريخهم باعتبارها عوامل مفككة أو متغيرات جزئية - أو ذرية. فعوامل المدخلات، أو بلغة أخرى المتغيرات المستقلة، هي عادة ما تشمل الطبقة، والنوع، وقدرات التلاميذ، وكفاءة المعلمين واتجاهاتهم، وحجم المدرسة وحجرات الدراسة. حتى إن الطبقة كمفهوم يشير إلى نشاط إنساني كلي عوامل وكأنه مجموعة من الخصائص الفردية تخص الدخول وعد أفراد الأسرة وحجم المنزل وعدد الحجرات والملكية..... الخ. أما عوامل المخرجات، أو المتغيرات التابعة، فتشمل الهيكل المعرفي، والمسار المهني للتلاميذ، والحصول على الوظائف، والمكاسب الوظيفية ودخل التلاميذ بعد التخرج. والمهمة الأساسية لهذا النموذج النمطي هو توجيه البحث لقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات أو المدخلات والمخرجات (H. Mehan 1978)، أما العمليات التربوية فقد صارت صندوقاً أسوناً أو إطاراً فارغاً، تظهر صورته السماء عند تقاطع أسهم المدخلات والمخرجات فيه، ولا يوضح لنا شيئاً عما يدور بداخله من عمليات تربوية وتفاعلات اجتماعية (M. Archer 1982: 236).

وحتى تلك البحوث الأمبريقية التي تناولت المتغيرات المدرسية كمعامل رئيسية في معادلاتها الارتباطية، التي تربط خلفية التلاميذ بالمدرسة وينجاحهم فيما بعد، مثل البحث المشهور الذي قدمه جينكز وزملاؤه (C.

(Jencks et al) - لم تقترب من المدرسة اقتراباً مباشراً ليعرض نبض الحياة فيها، بل تعاملت معها وما يدور فيها باعتبارها عدداً من المؤشرات الدراسية: عدد الكتب في المكتبات، التجهيزات المعملية، آراء المدرسين والمديرين واتجاهاتهم نحو التلاميذ والمدرسة. ومثل هذه المنهجية بقدر ما أفادتنا في التعريف على مشكلات هامة، إلا أنها غيبتنا في الخطوط والدوائر والمعاملات الإحصائية. وابتعدتنا عن فهم حقيقة الحياة اليومية داخل المدرسة وغيّبت عنا نبض التفاعل الحي في حجرات الدراسة والأروقة والمكاتب والمحتوى وتوزيع المعرفة وعلاقات النفوذ.

وإذا أردنا دراسة تأثير مثل هذه المتغيرات بحق فعلينا - كما يقول ميهان - أن نرى كيف تعمل جميعها في الموقف التدريبي المعاش وإذا أردنا أن نعرف العلاقات الارتباطية بين مجموعة عوامل من المدخلات مثل الطبقة الاجتماعية أو اتجاهات المعلمين ومجموعة عوامل أخرى من المخرجات (أو النواتج التربوية) مثل التحصيل المدرسي أو المسار المهني للتلاميذ فإنه يجب حينئذ أن نضع العمليات التي تشير إلى ارتباط هذه المتغيرات موضع دراسة في التفاعل اليومي بين المشاركين الفاعلين في مواقف الحياة المدرسة (M. Mchan 1978: 34 - 35).

ونقد ميهان السابق بوجه أنظارنا إلى أهمية دراسة الحياة اليومية من داخل المدرسة. فليست النظريات الكبيرة ولا ما ينشأ عنها من بحوث امبريقية ارتباطية قادرة على النفاذ إلى جوهر وطبيعة العملية التربوية: قد تعلى لنا البحوث الامبريقية تفسيرات منطقية (سببية) تجيب عن لماذا في صورة صياغات إحصائية ارتباطية، وكلئها لا تستطيع أن تقول لنا كيف تعمل المتغيرات داخل العملية التربوية، ولا تقدم لنا فهماً لما يحدث في إطارها بحيث نتعامل معه ونغيره ونؤثر فيه بوعي.

إن المدخل البحثي البديل لدراسة المدرسة - الذي تقدمه الدراسة الحالية - هو الأثنوجرافيا النقدية التي تهتم بدراسة الظاهرة دراسة كيفية حقيقية في إطارها الزماني والمكاني. وفي الجزء التالي نتناول بالتفصيل هذا المدخل.

ثانياً :روايد نظرية

يهتم هذا الجزء من الدراسة بتقديم عرض البنابيع النظرية التي تقوم عليها محاولتنا هنا في تأسيس الأثنوجرافيا النقدية - كمدخل كيفي - لدراسة المدرسة . أما البنابيع والروايد التي نهتم بها فهي تتمثل في أربعة اتجاهات نظرية: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأنثوميلودلوجي، والتأويلية النقدية . والاتجاهات الثلاثة الأولى تكون - من وجهة نظر البعض - مظلة يطلق عليها العلم التأويلي الرمزي أما التأويلية النقدية هنا فهي محاولة تأليف بين تقاليد العلم التأويلي الرمزي وتقاليد العلم النقدي - تتم من خلال جهد نقدي وحوار تعرضه فيما بعد .

وتسعى الاتجاهات السميولوجية الثلاثة (التي يطلق عليه التأويلية الرمزية) - جميعها - إلى فهم الظاهرة على المستوى الصغير، مستوى وقائع الحياة اليومية .. وتعتمد على منهجية البحث الكيفي على اختلاف أنماطها . وقد تعاطف وجود هذه الاتجاهات الثلاثة خلال عقدى الستينات والسبعينات من هذا القرن لأسباب سياسية واجتماعية عالمية (حسن البيلوى ١٩٨٧) وتشترك هذه الاتجاهات الثلاثة معا في نقد الاتجاهات الوضعية الأمبريقية في علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية وكذلك في نقد النظريات الكبرى التي مالت في تظيراتها نحو تشييبى البنى الاجتماعية وتحقيم السلوك الإنسانى بهذه البنى . كما تتفق هذه الاتجاهات على أن الإنسان الفرد نشط في تأويله لما يحيط به من أحداث وأن الإنسان هو باني هذا العالم وأن إجراءات التفسير التأويلي في البحث لا غنى عنها لفهم العالم . وأن المقولات الموضوعية والاجتماعية هي اشكاليات ويجب أن تعامل كذلك (J. Eggleston 1973: and Lois Foster 1967: 3).

أما العلم النقدي فهو في صميمه نشاط نقدي للمفاهيم والمقولات والأفكار في سبيل وعى يقود إلى خطاب للتغير الاجتماعى وتحرير الإنسان (كمال نجيب ١٩٨٦: ٧١، ٧٣) .

وفيما يلي نعرض بإيجاز للتفاعلية الرمزية، والفيلونومينولوجي، والأنثوميلودولوجي، والتأويلية النقدية. والهدف من هذا العرض ليس فقط التعريف بهذه النماذج التي تعبر عن اتجاهات نظرية جديدة في علم اجتماع التربية بل أيضا إلقاء الضوء على ما تنطوي عليه هذه الاتجاهات من امكانات نظرية - أو سلبيات - من وجهة النظر النقدية. ونجد - بالطبع - في العرض والمناقشة والحوار النقدي استراتيجيات منهجية للأنثوجرافيا النقدية - التي نسعى إلى تحديدها بعد ذلك.

١- التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism

والتفاعلية الرمزية تشير إلى مدرسة شيكاغو Chicago School والمصطلح الأخير يشير إلى مجموعة من علماء الاجتماع الذين يطمون ويدرسون في قسم علم الاجتماع في جامعة شيكاغو في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٣٠ وكان هذا المصطلح يطلق كصفة على كل من ارتبط بأعمال هؤلاء العلماء والمدارسين وقد ظهر مصطلح التفاعلية الرمزية بعد ذلك على يد بلومر Herbert Blumer أحد علماء مدرسة شيكاغو عام ١٩٤٧ وذلك تركيزا على الطبيعة الاجتماعية والتفاعلية للحقيقة الواقعية.

وينفق أعلام التفاعلية الرمزية حول نشأة الرموز واتبناق الذات خلال التفاعل الاجتماعي. والاهتمام بدراسة الحالة سواء كانت فردا، أم جماعة اجتماعية، أم مجاورة سكنية، أم مجتمعا محليا (Wiley 1979).

كما اتفقوا حول الاهتمام بدراسة التفاعل في السياق الاجتماعي والاهتمام كذلك بمبدأ الكلية، وهو مبدأ أساسي في المنهج الكيفي عامة، يرى أن السلوك يمكن دراسته دراسة مفيدة في ضوء الموقف الذي ينشأ عنه ومن خلاله هذا السلوك (Bogdan & Biklen 1982: 10) والأعمال التي قدمها الرعيل الأول في مدرسة شيكاغو ما زالت تعتبر من الأعمال الهامة التي تقدم نماذج لا غنى عنها في كيفية التحليل الكيفي للظاهرة وفتيات الدراسة والتحليل معا.

ومن أهم أعلام هذه المدرسة نجد هيربيرت بلومر H. Blumer، ووليام

توماس W. Thomas ، وايفريت هوس E. Hughes ، وهوارد بيكر H. Becker ،
ويلانث جيرير B. Geer .

وكانت أعمال ويلارد والار Willard Wallar من الأعمال الرائدة لهذه
المدرسة في علم اجتماع التربية فكان 'والار' واحداً من تلاميذ وعلماء قسم
الإجتماع بمدرسة شيكاغو. وكانت توجهاته الفكرية في علم اجتماع التربية
امبريقية، ولكنها ضد النزعة الكمية وهي مؤسسة على الانخراط المباشر في
العالم الاجتماعي. ومن أعماله الرائدة (1932) Sociology of Teaching
وأهمية هذا العمل لا ترجع فقط في تطبيقه لمفاهيم وفنيات مدرسة التفاعل
الرمزي على دراسة التربية، بل ترجع أيضا إلى أنها إسهامه فذة في تنمية
علم اجتماع التربية نفسه.

واستخدم والار المقابلات العميقة، وتاريخ الحياة، والملاحظة المشاركة،
وسجلات الحالة، والخطابات، والوثائق الشخصية، ليتمكن من وصف العالم
الاجتماعي للمعلمين. وقد كانت نقطة الانطلاق في دراساته أن التلاميذ
والمعلمين ليسوا كائنات بلا أرواح، وليسوا آلات تعليم أو تعلم.. فهم جميعا
كائنات بشرية، يرتبطون معا في عملية معقدة من آدميين يعيشون سوياً
ويمارسون حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية (1: 1932: Willard Wallar).

كان هدف 'والار' هو مساعدة المدرسين على تنمية نظرتهم إلى داخل
الحياة المدرسية. ومن ثم كان عليه أن يكون واقعياً وعينياً. والعينية هي تقديم
الظاهرة بطريقة لا تفتقد إلى الخصائص النوعية للشخص أو الأشخاص
موضوع الدراسة... ولا تفتقد الحقيقة الإنسانية الداخلية للموقف (11: Ibid).

ومن أهم المفاهيم التي اعتمد عليها والار في دراسته لواقع المدرسة من
الداخل مفهوم تحديد أو تعريف الموقف ومفهوم التفاعل المتبادل وهما
مفهومان رئيسيان في مدرسة التفاعل الرمزي.

أما مفهوم تحديد أو تعريف الموقف، فقد صكه وإيام توماس
واستخدمه والار ليبين أن الناس يخبرون ويحددون المواقف قبل أن يفعلوا

أى شيء إزاءها. وهذه التحديدات هي ما تحيل المواقف إلى مواقف حقيقية .. واقعية أمامنا.

أما مفهوم التفاعل المتبادل فقد صكه كولى واستخدامه والار ليشير إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال تفاعل درامى بين أطراف متعددة والموقف الاجتماعى شبيه بلعبة تنس فاللاعب يحتاج دائما إلى لاعب آخر فى الجهة المقابلة ليعيد الكرة. فالفرد الواحد لا يمكن أن يلعب التنس وحده، وكذلك الحال بالنسبة للنمو الإنسانى والفهم الاجتماعى.

ومن أشهر الدراسات التى تمت فى إطار التفاعلية الرمزية فى علم اجتماع التربية - بعد دراسته والآر هي دراسة فليب جاكسون P. Jackson 1968 التى انتهت إلى أهمية دراسة الرسالة المضمرة وليست المعلنة فى عملية التطبيع الاجتماعى للتلاميذ لدخل المدرسة. وقد ساهمت هذه الدراسة فى صك مصطلح المنهج الخفى بعد عشر سنوات من نشرها.

وتعتبر أعمال وود هي الأخرى من الأعمال الهامة فى علم اجتماع التربية فى إطار التفاعلية الرمزية. وعمله الذى قدمه عام ١٩٨٣ Peter Wood 1983 يعتبر مرجعا رئيسيا - لا غنى عنه - فى فهم الأسس النظرية والغنية وبعض نماذج العمل الهامة فى هذا الاتجاه.

ولا ينكر أحد تأثير أعلام هذه المدرسة وخاصة الأجيال الحديثة بالاتجاه الفيونوميولوجى. فقد أخذ بلومر بالفكرة الفيونوميولوجية القائلة بأن الخبرة الإنسانية ليست شيئا طبيعيا أو خاصية طبيعية فى الشيء إنما هي بالأحرى، تصنع وتنتقل وتلتصق بالأشياء: الجماد، أو الناس، أو المؤسسات أو الأحداث (5 - 4 : Bogdan & Biklen 1982).

ومن أهم الدراسات التى يجب ألا نتجاهلها للرعيلى الحالى من هذه المدرسة دراسات هنرى Juled Henry 1957 and 1963 فى تحليله كيف يتواصل الناس وعلاقتهم بثقافتهم. وكذلك دراسات جوفمان E. Goffman 1959 & 1961 عن تشكل الذات، وتقديمها فى دراما الحياة اليومية.

٢- الفينومينولوجي Phenomenology :

الفينومينولوجى، أو كما يترجمها البعض بالظاهراتية، اتجاه فكرى يهتم بفهم الأشياء كما تبدو لنا. ومن ثم يوجه عناية الباحثين إلى فهم معانى الأحداث والتفاعلات الاجتماعية للناس العاديين فى مؤسسات محددة، وعلم الاجتماع الفينومينولوجى فى التربية قد تأثر بأعمال هوسرل E. Husserl والفريد شوتز A. Shutz .

والفكرة الرئيسية فى أعمال هوسرل هى فكرة عالم الحياة وهى تشير إلى العالم الواقعى الملموس للخبرة المعاشة للفرد. وهو موضوع علم الاجتماع الفينومينولوجى (زينب شاهين ١٩٧٨ : ٤٦) . وخبرة الأفراد العاديين لهذا العالم هو ما يطلق عليه هوسرل الاتجاه الطبيعى والمصطلح يعنى أننا نعيش فى هذا العالم ونقبله دون ارتياب أو تساؤل .. فقد اجبرنا على الوجود فيه كما هو. وما يراه الناس أنه واقع فهو كذلك واقع ويسمى هوسرل هذا الواقع الواقع الأساسى (المرجع السابق) .

أما شوتز فيرجع له الفصل فى نقل هذه الأفكار إلى ميدان علم الاجتماع وقد ركز شوتز على دراسة فهم الأفراد أنفسهم لعالمهم الاجتماعى المحيط، واهتم بتوجيه التحليل الاجتماعى إلى وقائع الحياة الاجتماعية لفهم التفسيرات التأويلية التى توجه الناس وأفعالهم ولذلك أصبح التوجه الأساسى للفينومينولوجى هو فهم ووصف المعانى الذاتية للفعل الانسانى (Dale 1973: 167) .

وينطلق المدخل الفينومينولوجى فى علم اجتماع التربية من التوجه السابق بصفة عامة. وثمة ملاحظة منهجية هامة: أننا فى ملاحظتنا لما يدور فى حجرة الدراسة أو داخل المدرسة قد نعانى صعوبة فى إدراك ما يحدث وذلك بسبب ألفتنا لهذه الأحداث حتى أصبحت من المسلمات لدينا. ولذلك فعملية الملاحظة تحتاج إلى مهارة وإرادة وجهد وخيال سيكولوجى قوى ليوقف نظرنا التقليدي المعتادة إلى الأشياء داخل حجرة الدراسة (Wax 1972: 10) .

ويترتب على الملاحظة المنهجية السابقة أن الباحث يجب ألا يزعم أنه يعرف ماذا تعنى الأشياء - التى يراها - بالنسبة للناس موضوع الدراسة (Douglas 1970) فالباحث عليه أن يبدأ بالصمت. وهذا الصمت هو محاولة معرفة ما الذى يجب أن نقوم به حتى نعرف ما الذى يحدث ويؤكد جاكسون على ضرورة التزام الصمت عند بداية الملاحظة. فقد ترى طفلاً داخل حجرة الدراسة وحيداً تقول - أو تعتقد - أنه يلعب أو يدرس. ومن وجهة نظر جاكسون أن كلا الوصفين خاطئ، وهو نوع من فرض مقولاتنا المعرفية كملاحظين على أنشطة الأطفال. وقد لا تكون أنشطتهم بالنسبة لأنفسهم كذلك. الباحث إذن عليه أن يتوقف عن إصدار أى أحكام تصف ما يقوم به التلاميذ بالفعل ثم يقوم بإجراء ملاحظة عميقة، وبعد ذلك يسألهم ماذا يفعلون؟ وما الذى يتعلمونه؟ (P.Jackson 1968).

وثمة مفهومان هامان فى الفكر الاجتماعى الفينومينولوجى: وهما مفهوم بناء الواقع ومفهوم تحديد أو تعريف الموقف. وهذان المفهومان من المفاهيم أو المبادئ التفسيرية فى هذا الاتجاه.

ومبدأ بناء الواقع يشير إلى أن الإنسان فاعل نشط ويان لعالمه فالفينومينولوجيون يرفضون النظر إلى الإنسان على أنه سلبى، أو مجرد متلق لعالمه. ولذلك فالباحث الفينومينولوجى يجب أن يدرس العمليات التى من خلالها يقوم الأفراد بتفسير عالمهم وتوليد معانيهم عن حياتهم المعاشة.

أما مبدأ تحديد، أو تعريف، الموقف، فهو مشابه لمبدأ بناء الواقع. ويعنى التركيز على فهم طبيعة الموقف الذى يخرط فيه المشاركون، والسلوك الانسانى داخل هذا الموقف يتعلق بالمعانى التى تحدثت موقفياً أثناء التفاعل وذلك من خلال الخبرة المشتركة لكل المشاركين (Date 1973).

وتحدد معانى الموقف من خلال التفاعل بين تاريخية الفرد وتاريخية الموقف نفسه. فالموقف سابق على الأفراد وله تاريخه وظروف حياته الخاصة، ويتضمن ذلك أن طريقة الأشخاص فى تحديد الموقف وكذلك

المعاني التي يلصقونها بهذا الموقف لم يتم اختيارها من بين عدد لا متناه من الاختبارات، بل هي مقيدة بمساحة من الافتراضات المسبقة التي احضرها الأفراد إلى المواقف كمنتجات لتاريخهم الشخصي ذلك أن الناس يحملون دائما معهم ثقافتهم. ولا يتركونها وراء ظهورهم إذا انتقلوا من موقف إلى آخر (Libid).

معنى ذلك أن تحديد أو تعريف الموقف داخل حجرة الدراسة إنما يتم من خلال التفاعل بين تاريخيه الموقف المدرسي وتاريخيه الداخلين فيه كل حسب ثقافتهم. وهذا التفاعل بين تاريخيه الأفراد هو الذي يضع القيود على تحديد الموقف المدرسي.

ونستنتج من ذلك أن عملية تحديد الموقف وأن كانت تتم في إطار هذه المحددات التاريخية، من وجهة النظر الفيلومينولوجية، فإن ثمة أشياء أخرى هامة قد تم تجاهلها وتدخل في تحديد الموقف. ومن بين المحددات الهامة تلك اللوائح القانونية على سبيل المثال، وهي الجانب البنيوي الرسمي في المدرسة، وكذلك هناك القوة وبنية توزيع النفوذ داخل المدرسة، وتجاهل هذه المحددات البنيوية من شأنه أن يحصر عملية التحليل للموقف في إطاره اليومي وعزله عن المؤثرات البنيوية التي يتم التفاعل في إطارها.

وديل ودوجلاس وايزلاند من علماء اجتماع التربية الفيلومينولوجيين المتأثرين بالفكر الماركسي. وقد انتبهوا إلى مسألة توزيع القوة داخل حجرة الدراسة وتأثيرها في عملية تحديد أو تعريف الموقف. فمن وجهة نظر ايزلاند أن المعاني الرمزية والبنى المعرفية والوجدانية - مثلها مثل الأشياء المادية تماما - توزع اجتماعيا وبطرق مختلفة. وتثير هذه النقطة مسألة علاقات النفوذ في عملية التوزيع هذه كذلك للتفاوضات نفسها فهي تتم تحت تأثير قواعد مختلفة.. وفي إطار بنى رسمية (G. Esland 1972). وبإدخال بنية القوة في الموقف كعامل محدد يمكن الربط بين التحليلات الفيلومينولوجية والتحليلات البنيوية في المجتمع والتأليف بينهما.

٢- الاثنوميثودولوجى Ethnometodology:

الاثنوميثودولوجى اتجاه لا يشير إلى نظرية معينة. كما أنه لا يشير إلى طريقة محددة فى جمع البيانات والمعلومات. إنه بالأحرى اتجاه يشير إلى الحياة اليومية كموضوع للبحث، ويهتم بالتحليل السيسولوجى لها (Bogdan & Birken 1982: 37).

ومن أعلام هذا الاتجاه نجد جارفينكل H. Garfinkle، وسيكوريل A. Cicourel وزيمرمان D. Zimmerman، ولوكيف D. Okeefe، ومن أهم أعلام هذا الاتجاه فى علم الاجتماع التربوى نجد ميهان H. Mehan وهيمان R. Heyman وكان لسيكوريل اهتمامات تربوية كذلك.

وجارفينكل هو واضع المصطلح. ويقول أنه توصل إليه حينما تأمل بعض المصطلحات مثل Ethnobotany, ethnomedecine, ethnomusic، وعلى سبيل المثال فإنه فى حالة المصطلح الأول فإن الموضوع الأساسى هو علم النبات الذى يتطرق بشكل أو بآخر بقدر من المعرفة أو الفهم خاص بجماعة معينة، أى بطريقة هذه الجماعة فى فهم أمور النباتات التى لديها. وعلى غرار مثل هذا المصطلح وغيره من المصطلحات الشبيهة صك جارفينكل مصطلح ethnomethodology ليشير به إلى أساليب وطرائق فهم جماعة معينة من الأفراد لحياتهم اليومية وكيفية تحقيقها، معنى ذلك أن الاثنوميثودولوجى - كما يعرفها أو كيف - هى دراسة أساليب أعضاء جماعة معينة (Okeef 1979 Danial).

رفض الاثنوميثودولوجيون - كما رفض غيرهم داخل العلم الرسمى - الأفكار الدوركايمية عن تشيؤ الحقيقة وموضوعيتها. فالقواعد الموضوعية فى النظام الاجتماعى (الحقائق) التى يقوم عليها العالم الاجتماعى ليست شيئاً خارجاً عنا وقائماً هناك out there ويمكن تحليله أو تفسيره بأى طريقة كانت. إن العالم الاجتماعى بالأحرى، إنما هو إنجاز الأفراد - أعضاء الجماعة الاجتماعية الثقافية - الذين يعيشون فيه. فاحساس الأعضاء أن

خصائص النظام الاجتماعي موضوعية وحقيقية هي إنجاز (أو إنتاج) الاعضاء في نفس الوقت. وفي إطار هذا المدخل فالبيئة الموضوعية للنشاط الاجتماعي يجب أن ترى كموقف. وإنجازات عملية للعمل من خلال التبادل المؤثر في الموقف نفسه.

وعلى ذلك يرى فينكل أن الدراسة الأساسية في العلم الاجتماعي ينبغي أن توجه نحو الحقيقة الموضوعية، أي الحقيقة الاجتماعية كما هي في دور الإنجاز المستمر في الأنشطة العينية في الحياة اليومية: فما نوع الأنشطة العينية في الحياة اليومية التي تلجز هذه القواعد، أو الحقائق، الظاهرة في العالم الاجتماعي؟ وما نوع الطرق والأساليب التي يستعملها الأعضاء في إنجاز (أو إنتاج) معنى النظام؟ (Garfinkle 1967: 11)

وإذا كانت الاثنوميثودولوجية هي دراسة أساليب الأعضاء في جماعة اجتماعية معينة، فيشرح أو كيف أن هذه الأساليب هي ممارسات حوارية أشكال من التحدث وعناصر معادنة:

«خلال الحديث يبنى العالم الاجتماعي حتى يكون ويرى على أنه نظام وقواعد منظمة وهذا النظام، أي ذلك التماسك البادي في الحياة اليومية هو الشئ الذي ينخرط الأعضاء في إدراكه ووصفه باستمرار ومن خلال تضاعلهم يتم الاقتناع، وبناء الشواهد لكل طرف من أطراف التضاعل بأن الأحداث والأفعال التي تتحرك إزاءهم أو يتحركون هم إزاءها إنما هي متماسكة ومنسقة ومخططة (O' Keffe 1979: 194).

وفكرة الحوار، أو الحديث، أو المعادنة، فكرة هامة جدا في الاتجاه

الأنثوميثودولوجى فقد ربط جارفينكل وسيكوريل بين اللغة والمجتمع، وجعلنا مفهوم المجتمع محددا بوجود لغة طبيعية مشتركة. إذ أن عضوية الأفراد فى المجتمع، أو الجماعة الاجتماعية، لا تكون كذلك إلا لمن فى حوزتهم لغة طبيعية. أى نسق من الممارسات اللغوية التى تمكن المتحدث والمستمع من السماع والتحدث، ومن مشاهدة التوزيع الموضوعى لمعارف الفهم المشترك - أو الشائع - بين الجماعة.

إلا أن هذا النظام الذى يبنى خلال الحديث والحوار - أى خلال الخطاب اليومى - إنما يتم من خلال البين - ذاتية (أى نسق أو منظومة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد الاعضاء) ويتضمن قدرا من الممارسات المشتركة، والاجراءات التى من خلالها تتحقق أمثلة عيانية من النظام الاجتماعى، العضوية إذن عضوية فى خطاب - لغة طبيعية فى الحياة اليومية - ومن ثم عضوية فى منظومة علاقات اجتماعية من خلال هذا الخطاب.

هذا التعقد فى بنية الحياة الاجتماعية هو ما يصنعه الافراد من خلال ما يظهر من أنشطتهم فى خضم البناء والابداع. إنهم يبنون ويبدعون النظام الاجتماعى. وهذا التعقد نفسه هو ما تصدر عنه هذه الأنشطة فى نفس الوقت.

وهذا ما يقصده زيمرمان الأنثوميثودولوجى المعروف بقوله أن المجتمع الانسانى أنتجه أفراد. وهذا الإنتاج إبداعى بالضرورة (Zimmerman 1978). والأبداع مهارات. وكل المواجهات بين الأفراد إبداعية، كلفة الحديث المتدفق بينهم تماما (Mehan 1978).

معنى ذلك أن الحقائق الاجتماعية فى الحياة المدرسية يتم انتاجها خلال العمل التفاعلى يوميا. والمنهجية المطلوبة هى المنهجية التى تمكننا من التفسير التأويلى لما يدور هناك من أعمال تفاعلية تنتج وتعزز الأنماط القائمة: السلوك فى السياق المدرسى، معامل الذكاء، التحصيل، تربيئات العمل داخل حجرة الدراسة علاقة الإدارة..... الخ (Heyman 1980: 44).

ويوجه سيكوريل عناية الباحثين في علم اجتماع التربية إلى أهمية دراسة الطريقة التي يتم بها تكوين أو نشأة القياسات المعقنة للقدرات والاتجاهات واختبارات الذكاء وكذلك الطريقة التي يستخدمها الإداريون في التقويم وصنع القرارات (Cicourel et al 1974) وهذه كلها منتجات اجتماعية صنعها أعضاء التفاعل في إطار منظومة علاقات التفاعل، بما فيها خطابهم الطبيعي.

وهذا العمل الذي قدمه سيكوريل وزملاؤه عن اللغة والأداء المدرسي (Ibid) قد أوضح أهمية اللغة في تحليل التفاعل. فما كان يتجاهله علماء الاجتماع غالباً هو تحليل خصائص الخطاب: هذه الخصائص التي تحافظ على التفاعل الاجتماعي وتجزئه وتنمية. فهذه هي الوظيفة الهامة للغة. وهي أكثر أهمية بكثير من وظيفتها في نقل المعلومات التي يفترض أن تنقلها المدرسة إلى تلاميذها.

وما نستنتجه من مناقشاتنا السابقة لهذه الأفكار الاثنوميثودولوجية هو أن مهمتنا الأولى كباحثين، ينبغي أن تكون فهم ووصف ما يدور داخل المدرسة عند مستوى التفاعل الاجتماعي. وأحسن طريقة لفهم البنية الاجتماعية للمدرسة هي النظر إليها باعتبارها عملية. ويمكن دراستها في التفاعل. والبنية من وجهة النظر هذه تصبح حقيقة - أي قاعدة حاكمة - كلما بدت في حديث الأعضاء كذب. والمقولات الاجتماعية كذلك - تصبح حقيقة - حينما تظهر في ممارساتهم. فالبنية والمقولات يكشف عنهما إذن في التفاعل - اللفظي وغير اللفظي - والممارسات اليومية، وهذه هي المهمة الأولى في علم اجتماع المدرسة.

وتحليل التفاعل من وجهة نظر هيمان علمية حية تعتمد على تقنيات متعددة منها التقارير ومخطوطات الشرائط المسجلة (صوتية ومرئية) للتفاعل بين الناس. وقدرة الباحث على التحليلات إنما هي رهن بقدرته على

ما يقوم به كعستمع كفاء للغة الأم، وعلى مدى قدرته من التمكن من مدلولات الكلمات. وما تعنيه الإيماءات (Heyman 1980: 47).

ولا ينبغي أن نأخذ - كباحثين - بتلك المشكلات التي تحدث في الواقع سلفاً على أنها المشكلات التربوية.. وصارت كمعطيات طبيعية مسلم بها. علينا النظر إلى الواقع الحي ليفهم ما يدور فيه من مشكلات حقيقية حتى وإن ألفها أو ألف معاشرتها أعضاء التفاعل. لقد أخطأ علماء اجتماع التربية حينما قبلوا ما عرض عليهم من مشكلات مسلم بها.. ومن ثم جاءت بحوثهم معروفة ومتوقعة ومكتشفة (Garfinkle 1967).

ويبدو أن الاتجاه الانثوميثودولوجي قد وقع - بطريقة ما - فيما قدمناه من انتقادات إلى الاتجاه الفينومينولوجي، والتي تنطبق أيضاً على نفس الاتجاه التفاعلي الرمزي. فالانثوميثودولوجيون قد ركزوا كل اهتمامهم على دراسة القواعد الأساسية الحاكمة للنظام الاجتماعي اليومي، ومن ثم على عملية بناء الأنشطة الاجتماعية، وكيفية بناء هذه الأنشطة لمزيد من الأنشطة. إلا أن الاهتمام بالبنى البانية لا ينبغي أن يستبعد اهتمامنا بالبنى المبنية.. أعنى البنى الاجتماعية القائمة قبل أى تفاعل والمؤثرة فيما يدور بها ومن خلالها من تفاعل: مثل البناء القانوني. والمكان الذي يتم فيه الحدث... والظروف والعوامل التاريخية.... والعلاقات الاجتماعية البنيوية القائمة. وإذا تجاهلنا هذه البنى فسوف يبدو أن ما يحدث في المدرسة إنما يتم في فراغ..... ويمعزل عن المجتمع.

والإضافة النقدية التي يمكن المساهمة بها هنا هو دراسة التفاعل بين القواعد الحاكمة نفسها - البانية للنشاط اليومي - في إطار البنى الاجتماعية وعلاقات القوة والنفوذ والقانون في المجتمع.. من خلال نشاط بحثي اثنوجرافي متكامل.

٤- التأويلية النقدية:

التأويل نشاط إنساني شامل لكل القوى العقلية. وهو أداة الانسان للوصول

إلى الفهم. والنقد - كذلك - نشاط إنساني واسع. وهو أداة الانسان لتحقيق خلاصة وتحرير نفسه من كل أشكال الهيمنة والاستغلال. وما نفهمه هو بالضرورة خبرة إنسانية.. والخبرة الانسانية تاريخية بالضرورة. فإذا ما سألنا: ما الإنسان؟ فالتاريخ وحده هو القادر على الإجابة. فتعبير الحياة المائل وراعى تاريخيا - بكل ما فيه من سعى ونضال من أجل العدل والحرية - وهو ما يجيب عن ماهيتنا نحن.

معنى ذلك أن التأويل والفهم عمليتان متداخلتان. إلا أنهما لا يمتان على نحو أنساني فى سياق نقدى.... سياق تاريخى لمسعى الانسانى من أجل الخلاص والحرية. وعلى ذلك فما قدمته الاتجاهات التأويلية الثلاثة - التفاعلية الرمزية والفيثومينولوجية والاثنوميثودولوجية - فى اتجاه تأويل وفهم الواقع التربوى داخل المدرسة، لن يكتمل ولن يصبح هادفا إلا بارتباطه بالتحليل البنىوى لما يحيط الموقف التربوى من بنى مؤثرة فى المكان والزمان. ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد على المنهج النقدى الذى من خلاله يصبح التأويل والفهم فى اتجاه التخيير حيث يكشف الانسان الأبعاد التاريخية للموقف ويكون قادرا على أن يفرق بين الفهم الحقيقى والفهم الزائف للموقف.. بين الفهم الذى يديم الموقف بكل ما فيه من بنى قاهرة، والفهم الذى يساعد على كشف هذه البنى ويجعل الانسان بحق صانعا لتاريخه.

وما تسعى إليه التأويلية النقدية هو توجيه الجهود البحثية فى التربية إلى التوصل إلى منهجية واحدة - اثنوجرافية - تربط بين فهم الواقع ونقده معا فى عملية واحدة تمكن الإنسان من مواصلة السير فى مساهمته المنشود.

وحتى نحقق محاولة الربط، سنحاول إلقاء الضوء على الإمكانيات التى تنطوى عليها الاتجاهات التأويلية الثلاثة السابقة ثم توضيح ضرورة النقدية من خلال ما يوجه من انتقادات إلى هذه الاتجاهات فى تناولها لسيولوجيا المدرسة.

أ- الامكانيات النظرية والمنهجية في التأويلية الرمزية،

توجهت الاتجاهات النظرية الثلاثة السابقة إلى وصف خبرة الحياة الإنسانية. وهي خطوة هامة تساعدنا على النظر إلى المدرسة من الداخل لنرى حقيقة ما يدور فيها. ولذلك فقد أرست هذه الاتجاهات الثلاثة ركائز جديدة لدراسة سسيولوجيا المدرسة، مخالفة تماماً لتلك الركائز التي أرستها النظريات البنيوية الكبيرة.

إن النظريات الكبيرة على اختلافها - ابتداءً بالوظيفة البنيوية حتى الصراعية الماركسية - قد جعلتنا نطلق من مقولة إن ما يحدث داخل المدرسة هو انعكاس لما هو خارج المدرسة - من بنى وتفاعلات - في المجتمع الكبير. ومع أهمية هذه المقولة في الربط بين مؤسسات المجتمع الواحد - ومن بينها المدرسة - في إطار اجتماعي شامل، إلا أنها في ذلك تعتبر تبسيطاً مبالغاً فيه لطبيعة المدرسة وطبيعة العملية التربوية بها. فمن شأن هذه المقولة أن تبعد التحليلات التربوية والجهود البحثية عن الاهتمام بالأحداث اليومية داخل المدرسة، طالما أنه إذا فهمنا المجتمع فهما المدرسة، فأحدثت بذلك تعمية مصطنعة لواقع الحياة اليومية داخل المدرسة وما ينطوي عليه هذا الواقع من إمكانيات التغيير والإصلاح من الداخل، أو من أسفل إذا جاز التعبير.

لقد بينت الأبحاث الانثنوجرافية التي انطلقت من هذه الاتجاهات النظرية الثلاثة - أو من واحد منها - أن المشاركين الفاعلين في الموقف التربوي داخل المدرسة قادرون على فهم جوانب المنهج المعلن والمنهج الخفي داخل المدرسة وحجرات المدرسة. وقد بينت دراسة صفاء عبد العزيز لإحدى المدارس الأمريكية أنه يوجد هناك - في تلك المدرسة - قلة من المعلمين يختلفون مع الايديولوجية المعلنة في المدرسة اختلافاً تاماً ويمارسون نضالاً يومياً في عملهم التربوي محدوداً - بالطبع - بالممارسات والأنشطة السائدة في المدرسة (S. Abd - el - Aziz 1981: 73). وقد توصل أبل بعد عرض

أمثلة من هذه الدراسات - إلى «أن المنهج الخفى لم يعد خافيا بعد، ويؤكد بقوله على أن:

«ثمة أشياء هامة داخل المدرسة..... هي
في جوهرها - أوجه مكونة للحياة اليومية
التي يجب وصفها وصفا عميقا..... لا
باعتبارها انعكاسا لمطالب القوى
الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع
الكبير ولكن باعتبارها مكونات فاعلة - وقد
تكون متناقضة» (M. Apple 1980: 49)

إن الاتجاهات التأويلية الثلاثة في علم اجتماع التربية تساعدنا على تجنب التبسيطات النظرية التي أوقعتنا فيها النظريات الكبرى، كما تساعدنا في نفس الوقت على تجنب تجزئية البيانات الإحصائية الإمبريقية لواقع الحياة اليومية التي جعلتنا ننسى القصدية... والمشاعر والمعاني... والإرادة الإنسانية في تفاعل الحياة المدرسية - اليومية.

إن هذه الإمكانيات التي تنطوى عليها هذه الاتجاهات التأويلية الثلاثة تشكل أرضية جديدة لا تتوجرأفيا قادرة على الارتباط بالعلم النقدي. إلا أنه رغم هذه الأهمية الكبيرة فلثمة مشاكل من وجهة النظر النقدية ينبغي اعتبارها ومناقشتها حتى يمكن إقامة اثتوجرأفيا نقدية.. قادرة على تحقيق هدف الربط بين تحليلات الوقائع اليومية والبنى التاريخية في علم اجتماع التربية..... أى بين فهم الواقع لذاته، وفهمه لتحرير الانسان.

ب- النقد... وضرورة النقدية:

ثمة انتقادات أربع أساسية يمكن توجيهها إلى المدخل التأويلي الرمزي باتجاهاته الثلاثة في البحث التربوي - تفتح الباب للحوار وإعادة البناء في اتجاه تحديد بعض ملامح أو خصائص اثتوجرأفيا نقدية بديلة.

١- إن استبعاد التحليلات التاريخية البنيوية والتمركز كلية حول تحليلات التفاعل اليومي من شأنه أن يجعل الباحث الانثوجرافي يهتم فقط بعملية التواصل والترابط بين مستويات المعاني داخل الموقف ويهتم بعيداً الاتساق الداخلي بين عناصره..... وهذا يفتح الباب أمام احتمال حدوث تشويه منظم في عملية الاتصال أو في عملية الفهم ومن ثم نخطئ في ترابط مستويات المعاني. ومصدر هذا التشويه قائم حينما يضيق الهدف التاريخي للبحث من الباحث، فيختلط عنده الواقع المعاش بالواقع الذي نسعى إليه، ويغرق هو الآخر في خضم التفاعل وهيمنة ما يسلم به الناس من معطيات.

لذلك ينبغي أن يحدد الباحث بداية - تحديدا لا افتراضا - أن الموضوع الذي يدرسه له معنى وهدف. وإذا أغفلنا هذه القضية فإننا سنقع في بعض أخطاء المدخل التأويلي وننحصر في تأويلات خاطئة أن إدراك الخبرة الانسانية داخل المدرسة بعيدا عن البنى التاريخية البنيوية هو إدراك غير كامل. فالجهد السوسيولوجي في دراسة المدرسة ليس جهدا بلا معنى: إن معناه الحقيقي هو في مساعدة الناس على تغيير حياتهم واصلاحها على تغيير مفرداتهم... لغة خطابهم... تغيير القواعد الحاكمة ونمط الرعي في حياتهم.. وأخيرا تغيير نمط الفعل اليومي في أنشطتهم البانية لتحقيق حياة أفضل.

ويقول بيرنس، بكلماته:

« إن الضم الذي يسعى علم الاجتماع إلى
التوصل إليه هم لا يختلف فقط عن الشائع،
بل هو فهم جديد وأفضل. وأن الممارسات
السوسيولوجية هي هي صميمها ممارسات
نقدية.. تنتقد كل الدعاوى المسبقة وتضع
كل الافتراضات عن السلوك الانساني
موضع تساؤل مستمر» (T. Burns 1967).

٢- أن المدخل الاثنوجرافى الذى يحصر عملية التفسير التأويلى للخبرة الانسانية فى إطار معانى الأعضاء ودوافعهم، والقواعد الحاكمة واتفاقياتهم المكونة لهذه القواعد والمعانى والدوافع، الاكتفاء بذلك فقط - حسب منطق الاتجاهات التأويلية الرمزية - من شأنه تجاهل علاقات القوى وتوزيع النفوذ وكذلك التأثيرات البنيوية الأخرى. والاعتراض على هذا المدخل ينطلق من أن الناس فى بعض الأحيان يتصرفون بطريقة دافعية لكنهم غير واعين بدوافعهم، وهم فى واقع الأمر يفكرون بدوافع الآخرين. والأسباب التى يقولون بها قد لا تتفق مع الدوافع الملاحظة ولذلك نجد أن المدخل الذى يحصر تأويلاته فى هذا الإطار فقط يستبعد بوعى أو لا وعى، مفاهيماً هامة فى العلم الاجتماعى مثل «الاغتراب»، و«الوعى الزائف»، والكبت وكلها مفاهيم ضرورية لفهم الواقع المتشظى وتمييزه عن واقع الانسان الحر.

ويرفض كمال نجيب فكرة «فيكو، Vico» عن «إمكانية فهم الانسان لتاريخه باعتباره صانعه. لأن الناس - من وجهة نظر كمال نجيب - لا تصنع تاريخها فى الحقة الحالية. ويشير كمال نجيب إلى أن فهم الناس لا يكون عقلانياً إلا فى مجتمع عقلانى حر (كمال نجيب ١٩٨٦: ٨٤) وهذا الاعتراض من شأنه أن يقلل من أهمية التأويلية - وأن كان لا يستبعدا.

وهذا الاعتراض - السابق - له أهميته. فلا يستطيع أحد أن ينكر فكرة التشويز باعتبارها تعبيراً عن اغتراب الواقع واستلاب الانسان. إلا أن تشويز الواقع ليس حالة مطلقة. فهو رهن بوعى الانسان وقدرته عل مواصلة نضاله لتحرير نفسه، ومهمة الباحث هو كشف مدى التشويز فى الواقع ومدى وعى الناس به. والاثنوجرافيا المسلحة برؤية نقدية - بما تتضمنه من فتح الباب أمام إمكانية تحقيق واقع اجتماعى مغاير يحقق فيه الإنسان خلاصة وتحرير نفسه هى ما يمكن أن تساعدنا على فهم وكشف تلك الأنشطة الاجتماعية البائنة - التى يقوم بها أعضاء الموقف - والتى تتركس واقع الحياة الراهنة،

وتكشف ما ينطوى عليه الموقف المعاش من عناصر تشويه لفهم ووعي وإرادة الإنسان.

ويمدنا «ماركوفيك» بفهم نقدي لمعنى الموقف المتشوي والموقف المتشوي من وجهة نظره، هو الموقف الذى يكسبه أعضاؤه أو يعزون إليه، خصائص الأشياء الطبيعية. ومفهوم التشوي يطبق على المستويات الثلاثة الآتية. (M. Marcovis 1972: 28)

• الأشياء: فالسلوك الإنسانى تحت ظروف تاريخية معينة يكسب خصائص شبيهة بالأشياء: حيث يصبح العمل مكررا ورتيبا، والحياة السياسية شكلية، ويحكم المجتمع قوى اجتماعية مخترية alienated.

• النظرية حول الأشياء: فى سبيل البحث عن المعرفة «الموضوعية» يتم استبعاد الخصائص الذاتية والفردية للسلوك الإنسانى.

• ما وراء النظرية: عندما يغيب الوعي النقدي عن محددات مناهجنا البحثية وعندما تتجمد آليات تفكيرنا عن التجديد.

ويربط «ماركوفيك» بين تشوي الواقع وصحة التدبؤ العلمى فكلما كان الواقع متشوبا لدرجة كبيرة كانت تدبؤات البحث العلمى والوصف الامبريقي الذى تقدمه الاحصاءات أو الملاحظات صادقا وثابتا لدرجة كبيرة (Ibid) وبالطبع فإن مهمة الاثنوجرافيا النقدية هى كشف جوانب التشوي فى البحث وفى الواقع لمساعدة الانسان على الخلاص والتحرير وتغيير واقعة.

٣- أن آليات البحوث الاثنوجرافية التى تنحصر فى اطار توجهات العلم التأويلى الرمزي - باتجاهاته الثلاثة - من شأنها أن توجه النشاط البحثى كلية حول التركيز على وصف العملية التربوية داخل المدرسة. والتركيز على الوصف يستبعد التعامل مع السؤال «لماذا»: لماذا ظهرت هذه المعانى أو هذه الترتيبات فى الزمان والمكان؟ (Dale 1973) والسؤال عن لماذا يرتبط بالضرورة بمسعى التغيير لأنه يكشف عن

الأسباب الاجتماعية التي يهتم بالتعامل معها كل من هو معنى بالتغيير (M. Fay 1975) والاصلاح التربوى والاجتماعى.

إن الاتجاهات التأويلية تنشط فى البحث عن تفاصيل التوضع فى أى جانب من جوانب العملية التعليمية فى إطار سياقها. إلا أن رؤاها النظرية الموجهة لأنشطتها البحثية ترى حقيقة النظام التعليمى باعتباره بناء جميعاً للواقع - تشكل وتكون خلال عمليات التفاعل اليومى. وتقول آرشر: مع أن هذه الرؤية النظرية هامة فى فهم طبيعة النظام التعليمى، إلا أنها تنطوى على إغفال للبعد الداخلى. وتسكت عن سؤال هام، لا تأثيره ولا تأثير احتمالات الإجابة عنه. وهو: لماذا توضع نظام تعليمى ما فى الزمان والمكان على النحو الذى هو عليه وليس على أى نحو آخر؟ (Archer 1982: 235). ومثل هذا السؤال واحتمالات الإجابة عنه لا ينشأ إلا فى إطار فكرى يهتم بدراسة البنى التاريخية التى يعمل خلالها الموقف ويتفاعل.

وينبه ميهان - وهو من الاثنوميلثودولوجيين المرتبطين بالفكر النقدى إلى ضرورة دفع الدراسات الاثنوجرافية إلى الاهتمام بدراسة البنى الاجتماعية القاهرة. فيقول نافندا:

يجب ألا ينكر الاثنوجرافيون الواقع الموضوعى للعالم الاجتماعى وألا يركزوا كلية على العمليات الاجتماعية. عليهم أن يوازنوا فى اهتماماتهم البحثية بين عملية البناء والبنى نفسها، بأن يبينوا لنا كيف أن الحقائق الاجتماعية فى المجال التربوى تنشأ من الأنشطة البانية لتصبح وقائع خارجية القاهرة... جزء من العالم الخارجى قد صنعناه بأنفسنا وخارج عن صناعتنا له فى نفس الوقت (M. Mehan 1978 : 60 - 61).

٤- وتركيز الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة على فهم منظور الأعضاء لخبرتهم الانسانية كسبيل لفهم الحقيقة الواقعية، من شأنه أن يوفنا في شرك الذاتية حيث يصفى أوزانا متكافئة لكل فكرة أو منظور. حقيقة لقد حاول كل اتجاه تقديم معيار يوفر الصدق والموضوعية للنتائج ويحقق قدرا من الدقة وعقلانية الخطاب. فقد ركز الاثنوميثودولوجيون على معيار «البين ذاتية» وركز التفاعليون على معيار «السياق العام» وركز الفنيومينولوجيون على معيار «قبول أعضاء الموقف لنتائج التفسير التأويلي» الذي يقدمه الباحث. وأى من هذه المعايير الثلاثة لا يمكننا من الاختيار أو التفرقة بين اتفاق معين لمجموعة اجتماعية ما واتفاق آخر لمجموعة أخرى. ذلك. أن هذه المعايير الثلاثة المستخدمة معايير داخلية والحكم على أى اتفاق من الداخل، يجعلنا أمام موقف ضمني مؤداه أن كل الاتفاقات متكافئة.. وكل المفاهيم متساوية طالما اعتمدنا على معايير داخلية صرفه.

والنقدية قادرة على إخراجنا من شرك النسبية هذه. فالتقديية. نقد وجدل. أما من حيث هي نقد، فمهمتها كشف القيم التي تغطي وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل. وأما من حيث هي جدل، فهي عملية مستمرة لاعادة التشكيل النظرى من خلال استخدام التحليل التاريخى لما تنطوى عليه للنظريات من أبعاد سياسية واجتماعية.

وتكشف النقدية عن قوى المعرفة والنشاط (الانسانية)، باعتبارها نتاجا للواقع الاجتماعى. وقوى فاعله - فى نفس الوقت - فى تشكيل هذا الواقع. ولا تقوم النقدية بذلك لمجرد الإدعاء بفاعلية الانسان وقدرته على إضفاء معانى على عالمه، بل تقوم به بوصفه إطار للنقد، يساعدنا فى تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير يتعين أن يكون لمصلحة التغيير الاجتماعى (كمال نجيب ١٩٨٦: ٨٧). فالفكرة التى تساعدنا بوضوح على فهم التغيير وسبل الخلاص وتوطيد أركان العدل والحرية هي الفكرة الأكثر

صحة (حسن البيلاوى ١٩٨٦). وهنا يمكن أن يمارس الباحث النقدى نشاطه الفكرى دون أن يقع فى شرك النسبية.

وفى نهاية هذا الجزء يمكن القول أن التأليف Synthesis بين التأويلية والنقدية عملية ممكنة - فى إطار ما قدمناه من محاولات للنقد وإعادة البناء. ومن شأن هذا التأليف أن يمكننا من تجاوز الثنائية الواقعة بين مداخل بحثية قديمة تهتم بالحقائق والموضوعية،... ومداخل أخرى جديدة تهتم بالمعانى وخبرة الناس اليومية وتلحصر فيها. وذلك من خلال تأسيس مدخل اثنوجرافى بديل فى اجتماع التربية، ويهتم بدراسة التفاعلات البانية لواقع الحياة التربوية داخل المدرسة كما يهتم بدراسة البنى التاريخية التى يتم فى إطارها ومن خلالها هذا التفاعل.

وفيما يلى من صفحات قادمة سنحاول القاء الضوء على أهم خصائص هذا المدخل الذى نسعى إليه فى ضوء ما يمكن استخلاصه من المناقشات السابقة.

ثالثاً، خصائص الاثنوجرافيا النقدية

حاولنا فى الجزء السابق من هذه الدراسة عرض أهم الروافد الفكرية التى يمكن أن يقوم عليها المدخل الاثنوجرافى النقدى. وقد تناولنا مناقشة المفاهيم والافكار الهامة فى الاتجاهات الدأولية الرمزية الثلاثة - التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجية، والاثنومينودولوجى. حاولنا بعدها تحديد بعض الإمكانيات والسلبيات النظرية الهامة التى تنطوى عليها هذه الاتجاهات، وذلك من وجهة نظر نقدية لتكون أساساً لاستخلاص خواص أساسية يؤسس عليها اثنوجرافيا نقدية قادرة على تحقيق الهدف الذى نسعى إليه فى الدراسة وهو : دراسة الحياة اليومية داخل المدرسة وفهمها فى ضوء العلاقات البنوية التاريخية الثقافية فى المجتمع الكبير.

وفى ضوء ما سبق أمكن استخلاص سبع خواص أساسية ينبغي أن تتوفر فى أى جهد أو عمل اثنوجرافى نقدى. ويتعين علينا فى هذا الجزء من الدراسة مناقشة هذه الخواص وإلقاء الضوء عليها حتى نتعرف على طبيعة وامكانيات الاثنوجرافيا النقدية - كمدخل كفى لدراسة المدرسة فى إطار الهدف المذكور.

وفيما يلى عرض لهذه الخصائص :

١- الاثنوجرافيا النقدية دراسة للخبرة الانسانية من الداخل .. من خلال معايشة الحدث والانخراط فيه :

فى أحد الاختبارات التى قدمت إلى اطفال الصف الأول فى مدرسة ابتدائية،. كانت بعض اسئلته تطلب من الأطفال اختيار صورة واحدة من بين ثلاث صور قدمت اليهم، بحيث تكون الصورة المختارة مطابقة او متمشية مع الكلمة المكتوبة أسفل الصور الثلاث. وفى سؤال من هذه الأسئلة كانت الصور الثلاث عبارة عن صور : فيل - كلب - عصفور. أما الكلمة فكانت «بطير». وكانت المفاجأة أن معظم الاطفال - موضوع الاختبار - قد

اختاروا صورة «الفيل» كاستجابة لكلمة «يطير» واحتسب المختبرون الاجابة خاطئة، لأن الاجابة الصحيحة هي اختيار صورة العصفور.

وقام فريق من الباحثين ببحث اثنوجرافى فى محاولة لكشف وتوضيح المعانى التى فى ذهن هؤلاء الأطفال عن بنود الاختبارات المقدمة اليهم من خلال دراسة استجاباتهم للأسئلة. وفى هذه الدراسة الاثنوجرافية أوضح الأطفال الباحثين أن الفيل الذى اختاروه هو Dumbo. (ودامبو، هذا هو فيل «والث ديزنى» الطائر المشهور). الأطفال هنا أدركو مفهوم سؤال الاختبار على أنه محاولة للاستنتاج، ومن ثم جاءت إجابتهم - بالطبع - من خلال إطار مفاهيمى مختلف تماماً عما هو فى ذهن واضع الاختبار.

الدراسة الاثنوجرافية التى أجريت هنا - فى المثال السابق - محاولة لفهم تفكير التلاميذ - من خلال واقع الخبرة التى يعيشونها بأنفسهم (M. Meham 1978).

وثمة أمثلة كثيرة تبين جميعها أن موضوع الدراسة التى يتجه إليها المدخل الاثنوجرافى هو خبرة الناس (ودراسة كافة الاشياء الأخرى التى توسع من معارفنا عن هذه الخبرات) سواء كان هؤلاء الناس فى المدرسة أو خارجها. فهناك دراسة على سبيل المثال اتجهت إلى محاولة فهم العلاقة بين حياة المدرسات خارج المدرسة وحياتهن كمدرسات. كانت العينة عشرة مدرسات واستمرت الدراسة عامين. وقامت الدراسة على مقابلات عميقة فى المدرسة والمنزل. واستطاعت الدراسة أن تصور خبرة عميقة لعدد من المدرسات وتبين جوانب رؤيتهن للعمل فى المدرسة والحياة العامة خارج المدرسة لتلقى ضوءاً على بعض هموم المهنة من منظور القائمين بها. (R. Bogdan & S. Biklen 1982).

والاثنوجرافيا النقدية سلسلة من ممارسات نظرية وعملية تظهر فى الواقع العملى. إنها ممارسات لتفسير الواقع «تفسيراً» تأويلياً قائماً على الفهم

interpretation، وصولاً إلى «فهم» الظاهرة فى سياقاتها الإنسانية المختلفة، إن ما نتوجه إلى فهمه هو المحيط الاجتماعى والأفراد داخل هذا المحيط .. نفهمهم بشكل كلى وعينى. وموضوع الدراسة سواء كان تنظيم (المدرسة) أو المعلم أو التلميذ أو مجموعة المعلمين أو التلاميذ لا يمكن اختزالهم أو اختزال تفاعلاتهم إلى متغيرات منعزلة أو فروض مسبقة، إنما ننظر بالأحرى إلى كلية الظاهرة، والأفراد جزء من كليتها. فعندما نختزل الناس إلى كليات إحصائية فنحن نفقد إدراك الطبيعة الذاتية للسلوك الإنسانى. الانثوجرافيا النقدية بطرائقها الكيفية تعنى أن نعرف الناس شخصياً وأن نراهم على نحو ما يصنعون تعريفات حياتهم هم بزنفسهم وأن نفهم ما يخبرونه هم فى نضالهم فى الحياة اليومية فى مجتمعهم بما يشملهم على بنى قد تكون قاهرة .. لكن الناس يملكون إرادة .. ومقاصد.

والفهم بهذا المعنى - من حيث هو فهم لديناميات تفاعل الناس - ليس حالة عقلية ثابتة. إنه بالأحرى عملية تفسير وتأويل ... وفعل ممارسة وتفكير.

وفى لغتنا العربية قد نرادف بين الفهم والرؤية. فالقول بأنك ترى الشئ معناه أنك تفهمه. ورؤية الشئ تعنى الاقتراب منه. والرؤية والاقتراب تتطلبان التعامل مع الشئ والتعاطف معه والانخراط فيه، معاشته، حتى يتمكن الباحث من القيام بوصف تفصيلى للظاهرة موضوع الدراسة : كتابات الناس أنفسهم، الكلمات المنطوقة، السلوك الملاحظ.

ومن هنا تتميز الدراسات الانثوجرافية بأنها وصف تفصيلى لعدد محدود من الاحداث المدرسية. ويستخدم الباحثون فى إطارها طرائق مختلفة من الملاحظ المشاركة والمقابلة العميقة وتحليل السجلات والكتابات الشخصية. وهم يستعملون فى ذلك تقنيات مختلفة ابتداء من التسجيلات الكتابية إلى التسجيلات الصوتية حتى تسجيلات الفيديو، والتصوير السينمائى. كل ذلك

بهدف توثيق الأنماط المنتظمة من السلوك الروبتيين الذى يظهر فى المواقف الاجتماعية موضوع الدراسة (P. Jackson, 1968 and R. Rist 1970).

ووصف الائنوجرافيين للخبرات الحية التى درسوها فى هذه المدارس بأتى بلغة حية تقرأها وكأنك هناك فى الموقع الطبيعى للدراسة. مليئة بالتفاصيل الفنية لوصف الموقع .. والتفاعلات الاجتماعية .. وتوجيهات المشاركين .. والمعانى المشتركة .. واللغة الطبيعية، والكلمات والإيماءات.

والوصف كما يتطلب طرائق فنية - مثل الملاحظة والمشاركة والمقابلات والكتابات الشخصية، وكلها تقوم على انخراط الباحث فى الحدث الانسانى - يتطلب ايضا مهارات ... مهارات اللغة ... وإدارة الحوار المفتوح ... وكل مهارات المعاشة مع الناس.

وثمة أبعاد أخرى ينبهنا إليها زعماء الدراسات الكيفية الائنوجرافية فى علم الاجتماع. فيوجه نظرنا «بيكر» و «جير» - فى شرحهما لفنيات الملاحظة والمشاركة والمقابلة العميقة - إلى أنه مع منهج يقوم على زيارة الناس والتحدث معهم والاستماع إليهم، وفتح الحوار ما أمكن وكيفما يرون، معنى ذلك أن حياة الباحث الخاصة قد تتضمن فى حياة الآخرين. وتستثار مشاعره بلغة وتاريخ وحسابات الآخرين (H. Becker & B. Geer 1970 : 137). وفى الوقت نفسه يحذرننا بلومير من الانعزال عن موضوع الدراسة بحجة الملاحظة الموضوعية. والباحث المنعزل من وجهة نظره أن يفوز بفهم الذاتية على الاطلاق .. ذاتية الآخرين .. كل الآخرين .. وعلى هم ما عليه (H. Blumer 1970 : 55).

إلا أنه من وجهة نظر نقدية نؤكد على نقطتين أساسيتين : أولاً ، أن الباحث الائنوجرافى يجب فى كل الاحوال أن يبقى قادراً على تمييز نفه من منظور الآخرين. وثانياً، عليه الا يعتبر رؤاهم الفكرية صادقة أو كاذبة، صحيحة أو خاطئة، طيبة أو سيئة. الباحث هنا لا يبحث عن المعنى الخلقى،

بل يبحث عن الفهم. وأن يتعامل مع الأشياء كما أو كان يراها لأول مرة. ولا شئ يؤخذ كما هو معطى، كل شئ خاضع للبحث.

يجب على الباحث أن تكون لديه القدرة على تمييز الآخرين ومحافظة على مسافة بينه وبين عواطفهم ومشاعرهم، وأن يكون فى نفس الوقت منخرطاً فيهم، ومعاشياً لهم، ومتعاطفاً معهم بحيث يتمكن من أن يرى العالم والتاريخ من وجهة نظرهم. ويتطلب ذلك مهارات وتدرّيات عالية. ونرى أن هذه النقطة تمثل بعنا هاما فى خاصية الانخراط فى الاثنوجرافيا النقدية. ذلك أن الاثنوجرافى النقدى عليه أن يضع عينا على التاريخ (أعنى التحليلات البنيوية للظروف التاريخية فى المجتمع) وعينا على معانى الناس وخبراتهم وتفاعلهم مع هذا التاريخ. أو بلفظ أخرى كما فى قول «ميلز» :

دراسة التاريخ الاجتماعى ومشكلات التفاعل
مع البنى الاجتماعية .. فإدراك التنوع
والقصد الإنسانى، يتطلب منا أن يكون عملنا
مرتبطا بشدة وباستمرار بمستوى الواقع
التاريخى .. ومعانى هذا الواقع فى عقول
الرجال والنساء (C. W. Mills, 1959 : 134).

ومهارات وفنيات الانخراط التى تتعلق بالنشاط البحثى الاثنوجرافى هامة جداً ولا تقل أهميتها عن مناقشة الاثنوجرافيا كفلسفة ومدخل فى البحث الاجتماعى، إلا أن الإفاضة فى شرح تفاصيل ذلك مسألة تخرج عن حدود هذه الدراسة الحالية. وحسبنا أن يتوجه القارئ المهتم إلى أهم المراجع التى تناقش هذه الموضوعات من وجهة نظر تتسق مع وجهة نظر الباحث هنا. ومن أهم هذه المراجع :

W. Filestead (Ed) 1970, R bogdan & S. Taylor 1975, R. Bogdan & S. Biklen 1982, R. G. Burgess 1985, and M. Hammersley & P. Atkinson 1983.

٢- الاثنوجرافيا النقدية تهتم بدراسة «منظور» المشاركين والتوعى به :

لو أن باحثا تقليديا قد درس «العدوان» بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة، فربما قد يرجع العلاقات السببية لظهور هذه الاحداث إلى بعض أوجه الدراسة، أو المدرس، أو إلى فئات من الخصائص الشخصية للطلاب. ثم يحاول إيجاد العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات.

أما في حالة البحث الاثنوجرافى، فإن الباحث كى يدرس هذا الموضوع وحتى يحدد بعض أنواع العدوان المتكرر فالباحث عليه أن يضع (مع معاونية من الباحثين والملاحظين) بعض الأنماط المتوقعة من السلوك، كما يقوم الباحث بتدريب نفسه (وغيره من معاونين) على الملاحظة ليكون حساسا، وماهرا فى التسجيل بدرجة عالية من الدبات لهذه الاحداث (العدوان). والباحث عليه إيجاد فرصا سانحة وطرائق ملائمة للتسجيل والقياس. ولنفترض أن أحد زوجه العدوان أن طالبا يكره طالبا آخر. فهؤلاء الباحثون الذين يقومون بالملاحظة والتسجيل فى حجرة الدراسة هم على وعى «حدسى» بأن ليس كل طالب يكره الطالب الآخر. التقاليد الموضوعية والتدريبات الاثنوجرافية توجه نظر الباحث أن يضع مثل هذه التحفظات جانبا. وفى نفس الوقت فإن الباحث الملاحظ المشارك لا يمكن أن يضحي بهذه المعلومات فهى مفيدة فى فهم الواقع. على سبيل المثال كيف يضحي الباحث بمعلومات عن الفروق الدقيقة بين أحداث الكره المتشابهة. واقعا فإن الملاحظ المشارك سيفهم أهمية أن يكون واعيا وقاهما لهذه العلاقات .. حتى يمكن له أن يقوم بعملية ديالتيكية بين معلوماته هو والواقع نفسه. والنشاط البحثى يهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات. وثمة وقفة هامة، إن عدم فهم معانى أحداث الكره على سبيل المثال قد تسبب إساءة استخدام اللفظ (الكره) وقد تقلل من تقدير العلاقات للملاحظة أو تجاهل قوة المفاهيم والفروض المرتبطة باهتمام الباحث.

وما نريد أن نقوله هنا ببساطة : أن ثمة علاقة دائرية منذ البداية بين

معلومات الباحث الأولية وما يلضح به الواقع نفسه من معانى (S. Wilson 1977). ولابد أن يكون الباحث حاصلاً على بعض الفهم من البداية (فهما ميدانياً) حتى يمكن أن يفهم واقع الخبرة التي يدرسها (P. J. Odman) وتسمى هذه العلاقة الدائرية التي ينشأ من خلالها الفهم الحقيقي للموقف بدائرة التأويل.

ويمكن تشبيه الباحث الانثوجرافى هنا الفنان التشكلى الذى يبدأ العمل فى رسم لوحته بتصوّر مبدئى فى ذهنه. وما أن يبدأ فى العمل وتظهر أولى اللمام العينية على لوحته حتى يتفاعل معها ويعيد بناء تصوراتهِ وفقاً لتفاعله مع الموقف المعاش ... وتنتهى لوحته بأشياء جديدة قد لا تتطابق مع تصوراتهِ .. فى بعض جوانبها. وفى أحيان كثيرة قد تكون بعيدة تماماً عما كان فى مخيلته. الباحث هنا فنان بهذا المعنى.

وفيما يتعلق بالمثال السابق (دراسة موضوع الكرة بين التلاميذ) - الذى نوردته عن ستيفن ويلسون (S. Wilson 1977) - فإن الباحث الانثوجرافى عليه أن يكون واعياً بالحدث الذى يدرسه ومنظورات المشاركين فى الحدث وأى من هذه المنظورات ذات صلة بالموقف المدروس :

**** كيف يدرك المشاركون الفاعلون للحدث (الكاره .. المكروه ..**

المدرس .. الملاحظ .. المشاهد) ؟

**** هل يرون فى هذا الحدث (المحدد) عدواناً؟**

*** هل يتفق الكاره والمكروه على نفس المعنى؟**

ويمكن أن يتضح بعد ذلك - على سبيل المثال أن الحدث الذى نركز عليه

ليس عدواناً .. كيف؟

**** قد يكون فعلاً عاطفياً متبادلاً.**

**** قد يكون جزءاً من معايير الثقافة الفرعية (على سبيل المثال، يميل**

بعض الشباب الأمريكى من السود فى سن المراهقة إلى ضرب

بعضهم على الذراع والكف كتعبير ايضاحى عن القوة والفرح
وليس من قبيل العدوان) .

*** قد يكون ذلك نوعا من جذب انتباه المعلم والاخلال بنظام الفصل
وليس عدوانا موجها ضد شخص معين .

وحتى لو كان الحدث عدوانا، فقد تكون هناك خلاقات جوهرية لابد من
فهمها :

*** قد يكون الحدث أوليا، أو يكون تكرارا لأحداث سابقة ولا يرتبط
بالضرورة بمكان وزمان معينين .

*** قد يكون الحدث جزءا من العلاقات الشخصية بين طالبين، أو قد
يكون فى إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية كالعداء بين طائفتين
أو بين جماعات اجتماعية متنافرة تاريخيا .

المثال السابق يبين أن هناك جوانب كثيرة جداً من السلوك الإنسانى داخل
المدرسة - وخارج المدرسة - يجب فهمها من منظور المشاركين الفاعلين
فى الموقف أنفسهم . والباحث الاثنوجرافى عليه أن يفهم هذا المنظور فهما
جيذا . وذلك من خلال الاستماع إلى تعبيرات المشاركين - تلك التعبيرات
المناسبة فى الموقف والمعبرة عن منظوراتهم . ويقول أحد الاثنوجرافيين
« يجب أن نتعلم الآخرين » . فالباحث ينبغي أن يسأل الفاعل فى الموقف أسئلة
كثيرة حتى يصبح عارفا بلزماته اللفظية emic ، أى المقولة التى يعبر بها
دائماً عن شئ متكرر عنده (Ibid : 265) .

ويجب التنبيه هنا، من وجهة نظر نقدية هامة، ونحن فى صدد ابراز
أهمية فهم منظور المشارك الفاعل فى الحدث نفسه، أن ما نطلق عليه
المعانى أو المنظور - الذى نسمى إلى فهمه - قد لا يكون فى وعى
المشاركين أو بعض منهم، لكن ثمة مشاركا واحدا على الاقل يقطعها - أى
يشارك فى الحدث - بوعى . والعمل الدؤوب والملاحظة المشاركة المنظمة

والمنظمة التي يقوم بها الاثنوجرافى كقيلة للوصول إلى ما يسعى إلى فهمه .
والاثنوجرافى النقدى هو الذى يهتم بمسألة تغيب الوعي فى القضية التي
يدرسها ، فالاثنوجرافيا النقدية تضع الباحث فى موقف فريد لفهم هذه القوى
المحيطة المتشابكة مع سلوك الباحث وتؤثر فيه .

وثمة مسلمتان هامتان لا ينبغي أن يغفلهما الباحث الاثنوجرافى
النقدى عند دراسته لمنظور المشاركين فى الموقف والقوى المؤثرة فيه
والتفاعله معه :

١- أن السلوك الانسانى يتأثر بالسياق الذى يظهر فيه ومن خلاله . فالباحث
الذى يحاول أن يرى المشاركين الفاعلين - موضوع الدراسة - خارج
المكان والزمان الذين يعيشون فيه فإنه يحاول نفى هذه القوى الفاعلة ،
ولن يؤدي ذلك إلا إلى تدمير فهم الباحث نفسه : (T. Popkewitz 1981
: 12) .

٢- أن السلوك الانسانى غالباً ما يكون له معنى أكبر من واقعة الملاحظ ،
فالباحث الذى يسعى إلى فهم السلوك يجب أن يتعلم المعانى الصريحة
والضمنية للمشاركين فى الحدث أو الموقف ، ويجب أن يفهم السلوك من
المنظور الخارجى والداخلى (M. mehan 1978 : 61) .

إن الافتراض الاساسى الذى تقوم عليه البحوث الاثنوجرافية أن الافراد
لديهم بنية معانى أو بنى من المعانى التي تحدد كثيراً من سلوكياتهم .
وبالبحث الاثنوجرافى يهدف الى الكشف عن هذه البنى : ما هى ؟ وكيف
تنمو ؟ وكيف تؤثر فى السلوك بطريقة شاملة ؟ والباحث النقدى هو الذى
يستمر فى الأسئلة : لماذا تكونت هذه المعانى أو هذه المنظورات فى الزمان
والمكان وعلى النحو الذى هو عليه ؟ وما القوى المؤثرة الفاعلة والمتفاعلة مع
هذه المعانى ؟

٣- الاثنوجرافيا النقدية نشاط بحثى يهتم بالتخظير ،

المدخل الاثنوجرافى الضيق ابتعد عن النظرية والتخظير . لذلك تجاهل

المفاهيم والمسلّمات المرتبطة بالموقف - موضوع الدراسة - التي تنشأ خلال دائرة التأويل. ونحن نهتم هنا من منطلق نقد أن يدخل الباحث الى الموقف متصلحا بالنظرية. فالباحث لا يجرى البحث أو يقوم به وعقله صفحة بيضاء. فاللغة على حد قول «ولسون» هي نفسها عامل محدد حيث تمدّه بفئة من الأدوات والمفاهيم، وكذلك الخبرات السابقة تؤثر أيضا على ملاحظة الباحث وفكره. وظهور المفاهيم والافكار الأساسية خلال النشاط البحثي هو ما يساعد في تكوين النظرية. والنظرية سند لتحقيق الموضوعية. والموضوعية هي التوصل إلى الفهم الداخلي - أعنى المنظور الداخلي للفاعل المشارك في الموقف.

وقضية النظرية هنا ترتبط بقضية المنظور في الخاصية السابقة. فالنقدية لا تغفل النظرية ولا المنظور... وتدرك أشكالية العلاقة بينهما.

في الصفحات السابقة طلبنا من الباحث أن يميز نفسه عن المشاركين في الموقف موضوع الدراسة وأن يتعاطف معهم في نفس الوقت. ونفس الشيء نطلبه من الباحث فيما يتعلق بالاختيار النظري. فلكي يحقق الباحث الاثنوجرافي النقدي هذين الشئلين معا، الاختيار النظري واكتشاف المفاهيم ذات الصلة من الموقف نفسه، نطلب من الباحث أن يعلق بوعيه الكامل كل المفاهيم المسبقة لديه، وأن يضعها - كما يقول الفينومينولوجيون - بين أقواس، حتى تتكون الخبرات وتكضح مفاهيم الموقف. البحث الاثنوجرافي النقدي هو في صميمه تفاعل دياكتيكي بين الباحث والموقف موضوع الدراسة. فكما أن الافراد الفاعلين في الموقف لديهم معاني ويتعاملون من خلال منظور ذاتي داخلي، تدمو المعاني في داخله وتعدل، كذلك الباحث لديه معاني ومنظور داخلي في الموقف البحثي، ويتحقق التقارب بينهما من خلال فعل البحث نفسه.

وفي نفس الاتجاه نجد «لاتز» و«رامزي» ينتقدان ما يروج له بعض الاثنوجرافيين القادمين من حقل الانثروبولوجي بأن الاثنوجرافيا يجب أن

تبتعد عن النظرية ... وأن الاثنوجرافى لا يأخذ مفاهيمه إلا من الحقل . ومن وجهة نظر لانز ، و رامزى ، أن مثل هذا التصور الاثنوجرافى الضيق يجعل الاثنوجرافيا عملا امبريقيا مسطحا لا يختلف عن الامبريقية الاحصائية فى شئ . كما أنه يحرم العمل البحثى من التراكم المعرفى الانسانى . ويقولان :

« ليس من المتوقع أن يكون الضرد (الباحث) بدون مفاهيم على الاطلاق تدفعه إلى رؤية أشياء. فلو أن فردا ما يدرس نظام التربية فإنه من المفترض أن تكون لديه بعض التجارب مع هذا النظام وبعض المفاهيم والنظريات عنه. إنه من الصعب أن تعتقد أن باحثا يذهب إلى ميدان البحث دون تعبير مفاهيمي، وحتى أو افترضنا أنه يمكن ذلك، فإنه سوف لا يكون في وضع أفضل.

(F. W. Lutz & M. A. Ramzey 1973 350)

ويسير «مالينوفسكى» فى نفس الاتجاه . فيوضح أنه بدون الفهم النظرى للمشكلة يصبح من المستحيل أن نقوم بملاحظة ذات صلة بالمشكلة . والنظرية الامبريقية (العلمية) للواقع من وجهة نظره ضرورية جداً ... فهي بمثابة خريطة للملاحظة ... ومراجعة لها فى نفس الوقت) .

(Malinowski 1935 : 465) . وهذه النظرية الامبريقية عند مالينوفسكى هي أسماها «جلاسرو» و«ستروس» النظرية الأساس التى ينطلق منها أى باحث (Glasser & Strauss 1976) .

ومما سبق يتبين أهمية الأساس النظرى الذى تؤكد عليه النقدية . كما يتبين مما سبق أيضا امكانية التمسك به وفتح الباب أمام النظرية والتنظير فى العمل الاثنوجرافى . حقيقة أنه من الخطر العظيم الدخول إلى البحث مع

فروض جاهزة لإقرار قبولها أو رفضها... فذلك يجعل من البحث عملية انتقائية للظواهر الملاحظة. لكن ما نتكلم عنه حول التسلح بالنظرية أمر يختلف تماماً. فالنظرية في الاثنوجرافيا النقدية جزء لا يتجزأ من دائرة التأويل حيث يبدأ الباحث بالخبرات السابقة والمفاهيم النظرية وما أن يبدأ في البحث حتى تبدأ أفكار أخرى في التكوين .. ومن خلال تفاعل دياكتيكي كما ذكرنا سابقاً ... ومن خلال حالات وملاحظات شاذة ليست مسيطرة للمعلومات يبدأ الباحث في تصحيح أفكاره سواء كانت مسبقة أو مشتقة من الحقل نفسه في مراحل عمل سابقة .. وتستمر عملية النمو والتوليد .. حتى يتم اقتراب الباحث - من المشاركين في الحقل نفسه ... ويكون الصورة العامة لمنظورهم عن عالمهم وخبرتهم اليومية.

إن الباحث الذي يعتقد أنه خالي من التحيز المفاهيمي ... إما أنه جاهل نفسه ... وإما أنه أعمى ويسير بمفاهيم غير واعية. وفي نفس الوقت نؤكد أن الاثنوجرافى المسلح بالنظرية ويسعى إلى وجود حالات جانحة .. غير مسيطرة لما في رأسه .. لا يقفز على الواقع ولكن لديه مفاهيم تساعد على رؤية الواقع. ومرة أخرى الباحث الاثنوجرافى فنان .. يتفاعل مع عمله بإبداع - من خلال دائرة التأويل الدياكتيكية.

٤ - الاثنوجرافيا النقدية بحث عن القواعد الحاكمة :

الدراسة النقدية هي دراسة تحليلية شاملة للسلوك في الاحداث المتدفقة - الخبرة الإنسانية. وهذا المدخل على هذا النحو يعنى تحولا من البحث عن نمط السلوك الاكثر ظهورا أو الأكثر تسيدا - كما هو موجود في الاثنوجرافيا التقليدية - إلى تحليل الوحدة الكاملة للتفاعل بين المشاركين في الاحداث الاجتماعية. والدقق الكامل للنشاط يسجل بأحدى وسائل التسجيل في شرائط الفيديو أو السينما. وتقسّم الاحداث في وحدات فرعية، تقسيما هرميا تنابعيا يساعد على استمرار التحليل حتى يصل الباحث إلى فئة القواعد الحاكمة التي تصف بشكل تام عملية بناء الأحداث (Mc Dermot 1976).

ويسمى ميهان هذه القواعد الحاكمة بالقواعد المكونة أو البانية Constitutive Rules . ويشبهها بقواعد اللغة Gramer ، شريطة ألا نخلط بين استعمال المصطلح هنا واستعماله فى التحليل اللغوى (M. Mehan 1978 : 37) .

ونحاول توضيح وشرح فكرة «ميهان» . فقد تأثر لغيف من الاثنوجرافيين القادمين من التقاليد الاثنوميثودولوجية ومن بينهم ميهان نفسه ، بنظرية «شومسكى» المعروفة فى علم اللغة بالقواعد التوليدية التحويلية Generative Transformation Grammar . وهى تشير إلى أن المتحدثين لديهم القدرة على توليد عدد لا محدود من الجمل التى تعد صحيحة من ناحية القواعد اللغوية . وهذا يرجع إلى استنادهم إلى بناء عميق ، أى إلى مجموعة من قواعد اللغة . ويستطيع المتحدث أن يولد وأن يفهم العبارات الصحيحة لغوياً من خلال هذا البناء العميق . ويتم تحقيق ذلك عن طريق قواعد تحويليه تكون جزءاً من هذا البناء العميق ويشار إلى العبارات التى يتم توليدها فى موقف المعاداة على أنها أنماط للبناء السطحى - وذلك فى مقابل القواعد التحويلية التى هى البناء العميق (أنظر زينب شاهين ١٩٨٧ : ٩٨) .

والتشابه الذى يقصده ميهان قائم فى أن القواعد الحاكمة عنده تساعد الافراد على تمييز الملوك المناسب فى المواقف الجديدة ، وذلك من خلال تحديدهم للمعايير المناسبة للمواقف . وهذه المعايير هى ما تقارن بالأبنية السطحية عند شومسكى . أما بنية هذه المواقف الاجتماعية نفسها - التى نتوصل إليها بالتفسير التأويلى - وهى ما تقارن بالبناء العميق - الذى يكتسبه الفرد من خلال امتزاجه باللغة . ويعبارات أبسط نقول : أن هناك فى كل موقف بناء عميق (القواعد الحاكمة) يستمد منه الشخص عناصر متغيرة تمكنه من أداء الأفعال فى إطار المعايير الاجتماعية (البناء السطحى) التى يتطلبها الموقف .

وقد نزيد الأمر إيضاحاً بمقارنة ما يقوله ميهان عن القواعد الحاكمة فى الموقف الاجتماعى بالقواعد التى توجد فى لعبة الشطرنج . فثمة قواعد

معروفة لتحريك القطع (هى هنا البناء العميق) ... أما عملية اللعب نفسها وابتكار اللاعب لعمليات تحريك القطع - حسب معايير أو مقتضيات الموقف - بحيث نعتبرها لعبة صحيحة - هى هذا البناء السطحى.

ونعود بعد هذا التوضيح إلى ميهان مرة أخرى. إن هدف التحليل الانثوجرافى - أو بالأحرى التفسير التأويلى - عنده هو إنتاج القواعد، التى تفسر بنية الأحداث الاجتماعية (M. Mehan, op. cit., 37) وإذا كانت وحدة التحليل فى نظرية شومسكى هى الجملة، فإن وحدة التحليل عند ميهان هى الحدث نفسه. فاعتبار الجملة هى وحدة التحليل تحيلنا إلى دراسة فردية سيكولوجية فى طبيعتها. لكن اعتبار الحدث هو وحدة التحليل يدفع بالبحث لينتقل إلى الظاهرة فى عمقها الاجتماعى التفاعلى. فالجملة ظاهرة لغوية اجتماعية، بينما الحدث هو جماع من السلوك اللفظى وغير اللفظى يظهر فى ظروف عملية (Ibid).

وهذه النقطة التى أثارها «ميهان» هامة جداً فى توضيح ثلاثة أمور أساسية من المنظور النقدى، وهى:

الأمر الأول، يجب ألا يخرط الانثوجرافى النقدى فى التحليل اللغوى إلا بالقدر الذى يدخله إلى فهم الحدث الاجتماعى. فالوصف الانثوجرافى ليس وصفاً لغوياً، إنه بالأحرى وصف لحدث اجتماعى فهناك من الانثوجرافيين الانثوميثودولوجيين قد أسرفوا فى التحليل اللغوى ومن ثم كانت أبحاثهم أقرب إلى ميدان اللغويات أو السيكلوجى منه إلى علم اجتماع التربية.

أما الأمر الثانى، فإن التفرقة بين البنية السطحية والبنية العميقة للموقف تجعلنا نفرق بوضوح بين نوعين من الانثوجرافيا: النوع الأول، الانثوجرافيا التقليدية كما تظهر فى أبحاث كثير من الانثروبولوجيين، وهى الانثوجرافيا التى تدور تحليلاتها على مستوى البناء السطحى فى الموقف

الاجتماعى - مستوى السلوك الظاهر والمعايير المنظمة له . أما النوع الثانى فهو الاثنوجرافيا التى ندعو إليها هنا - الاثنوجرافيا النقدية التى تتعامل مع البناء العميق فى التفاعل الاجتماعى . لأنه بدون فهم البناء العميق وما به من قواعد حاكمة لا يمكن أن نربط بين الأحداث فى المواقف اليومية (عالم الظواهر الصغيرة) والبنى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فى المجتمع بوصفها بنى قاهرة (عالم الظواهر الكبيرة) . فالقواعد الحاكمة ، كما أنها تشكل الموقف التفاعلى ، فإنها هى نفسها قد تكونت فى إطار الظروف التاريخية الاجتماعية فى المجتمع الكبير . وهذا ما يجعل من الاثنوجرافيا عملاً نقدياً ، كما سنوضحه فيما نعرضه من نماذج توضيحية فيما بعد .

أما الأمر الثالث ، فإن توجيه البحث الاثنوجرافى النقدى إلى تفسير بنية التفاعل وصولاً إلى فهم القواعد الحاكمة - يجعلنا قادرين على التفرقة بين نمط العلم الطبيعى ، والعلم الاجتماعى الإنسانى . فيقول بوبكويتز أن فكرة صنع القواعد لدى أصحاب العلوم التأويلية - الاثنوجرافية تقابل فكرة صنع التعميمات شبه القانونية فى العلوم الامبريقية الوضعية . ومدخل القاعدة الحاكمة هو الذى يميز الحياة الاجتماعية من النشاط الفيزيقي ، حيث يوضح أن الطبيعة المتفردة للوجود الإنسانى إنما توجد فى الرموز التى يستخدمها الناس فى تبادل معانى الأحداث اليومية وتأويلها . أما بالنسبة للذرة أو الجزئ فى الطبيعة فإن لغة الثقافة لاتعنى شيئاً . إن أى علم إنسانى ينبغى أن يركز على الطاقة المتفردة للإنسان فى خلق واستعمال الرموز (T. Popkewitz, 1981: 19) .

وهذه الواقعة تثير كذلك اشكالية البحث فى العلوم الاجتماعية . فإذا كان لكل جماعة اجتماعية - موضوع الدراسة - قواعد حاكمة يراد الكشف عنها ، وإذا كان كل باحث ينتمى إلى جماعة علمية - كما أوضحنا سابقاً - وأن لكل جماعة علمية قواعد الحاكمة لما تقوم به من نشاط علمى ... فالمشكلة هنا: أى قواعد إذن يتبعها الباحث وينهجها؟ هذه الإشكالية ليست مثارة فى

نموذج العلم الطبيعي حيث الباحث مستقل عن الظاهرة موضوع الدراسة التي يعتبرها موجودة أمامه هناك . أما نموذج العلم النقدي أو التأويلي فإنه يقرر أن الحقيقة نتاج اجتماعي . ومن ثم وضحت الاشكالية أمامه . والحل الذي قدمناه من خلال الفكر النقدي لهذه الاشكالية هي ما أسميناه في الصفحات السابقة «دائرة التأويل الديالكتيكية» . الباحث يبدأ البحث من خلال فهم جدلي للظاهرة في الواقع العي . . ويدور الجدل والحوار بين الباحث والواقع حتى يستقر الفهم وفقاً لمعايير الموقف المدروس . ولعل في الصفحات القادمة مزيداً من النقاش حول هذه المعايير . (See, P. Winch, 1985)

٥- الاثنوجرافيا النقدية بحث لما بين - الذاتية،

ثمة اتفاق شديد بين التقاليد الغينومينولوجية والتفاعلية الرمزية والاثنوميدولوجية على أن الحياة الاجتماعية تتشكل وتستمر من خلال التفاعل الرمزي بين المشاركين في الموقف . (Winch 1971, Shutz 1973, Cicouril et. al., 1974, Becker 1970 and Garfinkle 1967) ومن خلال تفاعل الناس تصنع القواعد وتكرس لتحكم الحياة الاجتماعية .

وفكرة الاهتمام بصنع أو اكتشاف القواعد الحاكمة في الموقف تجعلنا ننتقل إلى القول بأن التحليل أو التفسير التأويلي هو تحليل أو تفسير للأحداث في المواقف الاجتماعية . والمواقف الاجتماعية ذاتها هي تفاعل رمزي . معنى ذلك أن التحليل يتجه إلى التفاعل والتفاوض في الموقف الاجتماعي - الذي من خلاله يتبادل الناس عملية تحديد (تعريف) التوقعات حول السلوك الممكن والملائم . ويوضح ذلك «بويكويترز» بقوله أنه لا يمكن أن نتحدث عن دور المدرس - على سبيل المثال - في شكل مجرد أو موضوعي . ذلك أن المعاني والقواعد التي تحكم هذا الدور السلوكي إنما تنمو وتتأكد بقدر اشتباك الناس في أنشطة التدريس . فدور المعلم في مدرسة ثانوية في مدينة كبيرة قد لا يكون هو نفس دور المعلم في مدرسة ابتدائية في بلدة ريفية . ففي كل من الموقفين المتشابهين نجد السلوكيات ، والتوقعات

والمطالب التي وضعت على المدرسين تختلف. وأهم من هذا كله سنجد أن التفاوض حول أسس السلطة في دور المعلم في كل من الموقفين يتم بطريقة مختلفة. (Popkewitz 1981: 10 - 11)

ما يقصده «بوكويتز» في حديثه السابق هو إجلاء فكرة أن دور المعلم كحقيقة موضوعية داخل المدرسة إنما يتحدد من خلال التفاعل الاجتماعي في الموقف المعاش. ولا يفهم الدور إلا من خلال فهم المعاني وفهم السياق الاجتماعي الذي يتم فيه الموقف. وما يقوله «بوكويتز» عن دور المعلم يقوله «ميهان» عن جميع الحقائق الاجتماعية الموضوعية داخل المدرسة: الانحراف، التنافس، التحصيل الدراسي، مستوى الذكاء... إلخ. فهذه الحقائق جميعها - بالنسبة لميهان (Mehan, op. cit.) - إنما تتحدد كذلك من خلال تفاعل المدرسين والتلاميذ والمديرين.. وهكذا. وكلما تفاعل الناس فإنهم يحددون (أو يعرفون) سمات الأفراد التي توصف بالذكاء أو التحصيل، ويضعون المقولات التي تصف هذه السمات. إن هدف التحليل - أو التفسير التأويلي - للمواقف الاجتماعية هو فهم «ما الذي تحكمه القواعد الاجتماعية؟» وما الذي توجه إليه استعمال هذه المقولات الاجتماعية؟.

وإذا كانت القواعد الاجتماعية تتكون من خلال التفاعل، فهي هي نفس الوقت نماذج معرفية معتمدة - هي الموقف الاجتماعي - تقود الأفعال والممارسات والبنى الاجتماعية، وتمكن الناس ليتقبلوا ويضعوا توقعات ومتطلبات الموقف المعاش.

والقول بنمو القواعد والمقولات الاجتماعية خلال موقف التفاعل الاجتماعي إنما يتضمن فكرة «البين - ذاتية» Intersubjectivity (أو كما يطلق عليها البعض بين الذات). فما هو واقعي وحقيقي إنما هو كذلك بسبب الاتفاق المتبادل بين المشتركين في الموقف (Peter Wood 1983: 11). والموضوعية ليست قانوناً يحكم الأفراد إنما هي نتيجة إجماع بين الذات ظهر خلال التفاعل الاجتماعي (Ibid). فموضوعية درجات ذكاء الأفراد

وفقاً لأحد الاختبارات إنما تكمن لا فى الصفات الفطرية لهؤلاء المفحوصين، ولا فى الاختبارات نفسها - مهما قيل عن دقتها - إنما تكمن فى ذلك الاتفاق الاجتماعى الذى يمكن الناس من تفسير نتائج الاختبارات بطريقة معينة والموافقة على صدق هذه الاختبارات.

ومفهوم بين - الذاتية يشير إلى نظام علاقات بين الأفراد كذوات - يتم من خلال التفاعل بينهم - ويترسخ خلاله قواعد ومقولات. وفهم هذا النظام من العلاقات وما ينطوى عليه من قواعد ومقولات يجعلنا أكثر فهماً لما يطلق عليه ميهان مفهوم «البنية العميقة» الذى أشرنا إليه من قبل .. ولما يطلق عليه «هوسرل» «العادات الراسخة» التى مرت عليها قرون طويلة فى فكر الجماعة. وطبعتها فى الأذهان حتى أصبح الأشخاص يمارسونها دون تفكير.

والدراسة الانثنوجرافية النقدية هى المؤهلة لفهم حالة الاتصال فى حجات الدراسة وفهم القواعد وتحديد المقولات الحاكمة .. الراسخة بين - الذات: كيف يفكر أعضاء حجرة الدراسة فى الموقف؟ كيف يستعملون اللغة؟ كيف يصنعون المعانى والرموز المشتركة التى تهيئ لهم حياة جماعية مشتركة؟ كيف يصنعون المثال الذى يحكم تصرفاتهم وفى نفس الوقت يمكنهم من التواصل فى حياتهم الاجتماعية؟.

٦- الانثنوجرافيا النقدية تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجاً اجتماعياً.

الحقائق التى نتوصل إليها هى جزئياً نتاج عملية التمييز التى يتم خلال التفاعل الاجتماعى فى مواقف الحياة اليومية. ولايعنى ذلك أن الحقيقة ذاتية أو خيالية. فما نعيه هنا بهذا القول - كما يوضح «بريدو» و «فينبرج» - أن الحقيقة بناء اجتماعى يرتبط بـ / أو يقوم على مخطط رمزى محدد (E. Bredo & W. Fenberg 1985: 115). والمخطط الـرمزى هنا، هو بنفس المعنى الذى أوردناه فى قبل فى الصفحات السابقة، يعنى فئة من المصطلحات والمفاهيم والرموز والتوصيفات التى تطبق على الحقيقة: وهى

جميعها معانى بين - ذاتية تفاوضت عليها الجماعة واتفقت خلال تفاعلاتها الاجتماعية اليومية .. حتى صارت راسخة ومسلم بها.

معنى ذلك أن الحقائق تختلف فى معانيها من اتفاق إلى آخر، أو بالأحرى من مخطط رمزى إلى آخر. فدراسة سلوك مثل التصويت أو الزواج أو الإنجاز أو الانتحار إنما فى إطار الاتفاق، أو سلسلة المعانى والتعريفات والمفاهيم الراسخة فى منظور الأفراد - والتي توافقت الجماعة عليها واتفقت.

فالدعوة إلى «مراجعة أحد الدروس» داخل الفصل - على سبيل المثال - قد تعنى أشياء مختلفة. وتحديد معناها لا يرتبط بفرد، ولا بخصائص مجموعة أفراد، ولا يرجع إلى افتراضات. فلا يمكن تحديد معنى هذه الدعوة «مراجعة أحد الدروس» إلا فى إطار المخطط الرمضى الذى تتم من خلاله عملية المراجعة. ولا يتم ذلك إلا من خلال وضع الدعوة فى إطار العلاقات الاجتماعية بين الفاعل الفرد - صاحب الدعوة - ومن يوجه إليهم الفعل أو السلوك (أى الدعوة). وبمجرد معرفة الدور الذى يقوم به صاحب الدعوة إلى المراجعة والدور المقابل المضاد الذى يواجهه حينئذ سنتعرف على المخطط الذى من خلاله يودى السلوك. وذلك مثل اللاعب فى مباراة كرة قدم أو سلة، لا يعرف كيف يتصرف صحيحاً إلا إذا عرف المخطط الذى فى ضوئه يتم اللعب من قبل الآخرين.

فإذا أخذنا دعوة المعلم فى إطار مخطط غير المخطط الذى تتم فيه كحدث فهنا يحدث الخطأ مهما كانت الوقائع اللفظية «مراجعة الدرس» واضحة. ذلك أن معرفة على أى نحو تودى وكيف تتم المراجعة ووفق أى ترتيبات؟ هى أسئلة تحتاج إلى معرفة المخطط الرمضى الذى سيتم فى إطاره الفهم - أو سوء الفهم على السواء.

إن هذا المخطط الذى تكلم عنه «بريدو» و«فينبرج» هو معانى بين ذاتية. أو كما يصفها تايلور ليست مجرد معانى شائعة يملكها كل فرد فى جماعة..

إنما هي بالأحرى مرجع كونى مشترك .. أو بلغة أخرى إطار مرجعى مشترك يمثل هوية مجموعة من الناس . ويسمىها تايلور Common meaning (Charles Taylor, 1985: 155 - 157) ويسمىها شوتز Common World . فحينما نقول «التلميذ الشاطر» فالسؤال يثار: على أى نحو يفهم معنى الشطارة؟ هل التلميذ الشاطر هو الذى يحصل على أعلى الدرجات؟ هل هو المتفوق فى الأنشطة؟ هل هو الفهولوى الذى يخلص نفسه؟ إلخ. لا يفهم معنى الشطارة إلا بالرجوع إلى المخطط الرمضى «البين - ذاتية» للجماعة. وقس على ذلك معانى كثيرة كقولنا «الذاس متساوون» : متساوون فى ماذا؟ .. وعلى أى نحو؟ ومن هم المتساوون؟

ونلفت النظر هنا إلى أن ما يقصده «تايلور» بالمعانى المشتركة أو ما يقصده «شوتز» بعالم الحياة المشترك ليس مسألة اتفاق مجتمعى Consensus نتوصل إليه بطريقة العلم الامبريقى من خلال تجميع استجابات كل أفراد الجماعة وحساب الدرجات الكلية لمجموع الاستجابات. إن المعانى المشتركة البين - ذاتية - لا نتوصل إليها إلا من خلال فهم منظور الأفراد - كما تحدثنا عن ذلك من قبل.

والمعانى البين - ذاتية، نجدها متجسدة فى اللغة. فعلى سبيل المثال كما يوضح «بريدو» و«فينبرج» - نجد فى الثقافة الأمريكية أن المعانى البين - ذاتية متجسدة فى تعبيرات لغوية مثل كلمات .. الفردية .. والتصافق (أى عقد الصفقات) .. والمنفعة المتبادلة. والفرد الأمريكى حينما يفكر إنما يفكر من خلال هذه المنطلقات اللغوية، وحينما يبني مؤسساته إنما يقوم بذلك من خلال هذه المنطلقات أيضاً. فإذا نظرت إلى الواقع الأمريكى ستجد أمام ناظريك هذه المنطلقات وقد تجسدت .. فأمامك صفقات، ومنافع متبادلة.

معنى ذلك أن المخططات الرمزية (المعانى بين - الذاتية) بانية للفكر، والنشاط اليومى، والمؤسسات الاجتماعية. ويقول تايلور:

، فبدون مفاهيم الفرد .. والسوق .. والعقد لم يكن لنا أن نتوصل إلى ذلك النوع الذي نعيشه من المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التي بنيناها . وفي نفس الوقت فإن هذه المفاهيم تتجسد في ممارسات عينية هي البيع والشراء والتعيين وإنهاء الخدمة .. وكلما تعلم الناس القواعد والمعاني - البين - ذاتية ، فإنهم يتعلمون أنماطاً معينة من العلاقات الاجتماعية ..
(Charles Taylor, op. cit. : 163).

معنى ذلك أننا حينما نود أن نتعرف على المعاني بين - الذاتية لا يجب أن نكتفى بدراسة منظور الأفراد . فهذه المعاني إذن ليست مجرد الأفكار التي نجدها في رؤوس الناس ، بل بالأحرى ، موجودة هناك في الممارسات نفسها . والممارسات ليست مجرد مجموع أفعال الأفراد ، أنها حالة العلاقات الاجتماعية ... والأفعال المتبادلة (Ibid) .

وفي ضوء ما قدمه «تايلور» و«بريدو» و«فيدبرج» فإن الاتنوجرافيا النقدية التي تهدف إلى التوصل إلى ما يطلق عليه ميهان «البنية العميقة» (القواعد والمقولات الحاكمة، أو المخطط الرمزي) في حجرة الدراسة أو المدرسة ، إنما يجب أن تتجه إلى تحليل التفاعلات الاجتماعية والفكرية ولغة الخطاب داخل حجرة الدراسة . فذلك ما يمدنا بفهم البنية العميقة داخل سياق التفاعل لكل من المحتوى والعملية التعليمية .

وما تقدم يساعدنا أيضاً على إلقاء مزيد من الضوء على فكرة التفاوض داخل حجرة الدراسة . فالأطراف المشاركة في الموقف التفاوضي داخل حجرة الدراسة يأتون وكل منهم يحمل في رأسه أفكاراً وعقائداً واتجاهات (منظور) ويعتقد أنها أفكاره ومعتقداته هو حتى ولو شاركه فيها آخرون . وكل

الأطراف تناضل خلال تفاوضاتهم اليومية من أجل أن يحقق كل طرف ما لديه من معتقدات. ولكن ما لم يتم إحضاره إلى موقف التفاوض هو فئة القواعد والمقولات الحاكمة البانية للنشاط التفاوضي - تلك التي تشكل الخصائص الجمعية للجماعة والمجتمع نفسه - قبل أن يدخل أى فرد فى أى موقف تفاوضي. فالقواعد والمقولات الحاكمة إذن ليست ذاتية. ونكره، وليست خاصة لفرد أو مجموعة من الأفراد. إنها بين ذاتية. أو بالأحرى نظام أو منظومة اجتماعية ينشط الأفراد خلالها.

وهذا المعنى النقدي لمفهوم القواعد الحاكمة، الذى يساعدنا على تخطي المفهوم الذاتى الفينومينولوجى والانتومينولوجى ويستوعبه فى نفس الوقت هو الذى يرسى الأساس النظرى الذى من خلاله نستطيع الربط بين التحليلات الاجتماعية على المستويين الكبير والصغير .. كما يتبين ذلك فى النقطة القادمة.

٧- الانتوجرافيا النقدية دراسة للوقائع الصغيرة والبنى الكبيرة:

حاولنا على امتداد الصفحات السابقة أن نقدم فهماً نقدياً لمجموعة من المفاهيم ظهرت أساساً فى إطار تقاليد العلم الرمزي فى اتجاهاته الثلاثة: الفينومينولوجى، والتفاعلية الرمزية، والانتومينودولوجى. وهى مفاهيم: القواعد الحاكمة، والتفاوض، والبين - ذاتية. وأعدنا بناء فهمها باعتبارها منتجات اجتماعية تمت خلال منظومة التفاعل الاجتماعى لجماعة محددة، ونراها فى نفس الوقت منجسدة فى ممارسات أفرادها وبانية لمؤسساتهم الاجتماعية. ووجهة النظر هذه تهتد الطريق كما بينا إلى بناء نشاط بحثى انتوجرافى نقدي يربط واقع الحياة اليومية داخل المدرسة بالخصائص البنوية فى المجتمع.

وثمة مفهومان آخران هامان من داخل علم اجتماع التربية النقدي: وهما مفهوم الاستقلال النسبى للمدرسة، ومفهوم المقاومة فى التفاعلات

الاجتماعية المدرسية . وكلا المفهومين يعتبران هامين فى بناء المدخل
الاثنوجرافى النقدى الذى نسعى إليه .

أما مفهوم الاستقلال النسبى للمدرسة فقد أخذ ماكل آبل عن «بير
بيرديو» (حسن البيلوى، يونيو ١٩٨٦) وقد استخدمه آبل فى نقده للنظريات
الراديكالية التى ترى المدرسة كأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة فى
المجتمع . وهى رؤية لا ترى إلا هيمنة المجتمع الرأسمالى على المدرسة ،
وتجاهل عملية النضال وعملية التناقض اللتان تتمان داخل المدرسة .
فاللاميذ من وجهة نظر آبل يأتون إلى المدرسة وهم يحملون ثقافتهم التى قد
تشمل على قيم واتجاهات قد تتناقض مع ثقافة الصفوة المهيمنة على
المدرسة (M. Apple 1982: 83 - 84) . وثقافة التلاميذ الخاصة بهم لا يمكنهم
فقط من رؤية اللامساواة فى قواعدها وفى تدثرها بالايديولوجية الرأسمالية
لكنها أيضاً قد تدمم بوسائل وأساليب مقاومة وتحدى نسق الضبط المهيمن
داخل المدرسة وحجرات الدراسة (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠) .

والاستقلال النسبى للمدرسة يعنى أن ثقافة المدرسة أو بالأحرى ما يدور
داخلها لا يتطابق تماماً مع ثقافة المجتمع . ومن ثم فما يفعله التلميذ داخل
المدرسة لا يتحتم تحتماً مطلقاً بالقوى الاجتماعية أو الثقافة السائدة .
فالتلميذ ليس مجرد حامل للايديولوجية التى تنقلها المدرسة . والثقافة
عملية حية . والتلاميذ قد ينشطون بابتداع ، وقد تأتى طرائقهم متناقضة
فى بعض الوجوه ، أو فى كثير منها ، مع المعايير والانجاهات التى تسود
المدرسة (M. Apple 1982: 95) .

أما مفهوم المقاومة فقد قدمه «هنرى جيرو» فى إطار نظريته عن
مقاومة التلاميذ لعناصر الهيمنة داخل المدرسة . ففكرة الهيمنة فى رأيه قد
تجاهلت الفكرة القائلة أن الناس يصنعون تاريخهم بما فيه البدية القاهرة .
فالتلاميذ داخل المدرسة ليسوا مجرد نتاج لقوى خارجية تعمل ضدهم .
ويوضح أن :

« العملية التعليمية ليست مجرد نتاج لرأس المال، أو مجرد نتاج أفرزته المدرسة أو المدرسون المتسلطون الذين يعملون على إعدادهم لحياة المصنع. إن المدارس، بالأحرى تقدم حقلاً للصراع المعرفي، يتميز ليس فقط بما يوجد فيه من تناقضات أيديولوجية وبنائية فحسب، بل أيضاً بما فيه من مقاومة جماعية التلاميذ الذين يتفاعلون مع هذه التناقضات » (H. Giroux 1981: 100)

ويتفق جيرو مع آبل حول فكرة الاستقلال النسبي للمدارس .. فحياة التلاميذ داخل حجرات الدراسة تتمتع بقدر من الاستقلال الجزئي عن البنى الاجتماعية للنظام الرأسمالي.

غير أن آبل وجيرو لم يرفضاً تماماً فكرة الظروف والمحددات الاجتماعية الكبيرة القاهرة في المجتمع. ففهم الظروف البنوية في المجتمع يمكننا من تحديد العلاقات الخارجية التي تعمل فيها المدرسة. إن آبل وجيرو يرفضان فكرة التحتيم الكاملة لكل ما يدور داخل المدرس بهذه الظروف البنوية. فمثل هذه الفكرة تحول ببننا وبين أي فهم لما يدور داخل المدرسة.

ومن هنا فأفكار آبل، و جيرو، وغيرهما من النقيدين، حول الاستقلال النسبي للمدرسة، والمقاومة، والصراع الثقافي، والثقافة المضادة، وصناعة التاريخ .. هي أفكار تصنع جسراً قوياً بين تحليلات الحياة اليومية داخل المدرسة وتحليلات النظريات الكبرى للبنى الاجتماعية التي تعمل من خلالها المدرسة.

ومثل هذا التوجه النظري يمكن أن يوجه البحث الاثنوجرافي وجهة نقدية ليجيب على أسئلة كثيرة تثار في إطار المفاهيم السابقة:

كيف نفهم ديناميات رفض التلاميذ ومقاومتهم داخل المدرسة،

ومقاوماتهم للمنهج الرسمي والمنهج الخفى على السواء، والخروج على قيم وثقافة المدرسة والمعايير المتوقعة؟ كيف نفهم «شلة التلاميذ، أو جماعة الرفاق التى تحولت إلى قوة دافعة داخل المدرسة وخارجها؟ كيف تبدع الشلة طرائقها التى تمكن أفرادها من خرق قواعد المدرسة؟ كيف تتم الاتفاقات بينهم .. وبين مدرسيهم .. وبين الإدارة؟

إن مثل هذه الأسئلة تفترض بالطبع اثنوجرافيا نقدية تسعى إلى الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية داخل المدرسة وتفسيرها تأويلياً فى إطار السياق الاجتماعى الذى تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل. اثنوجرافيا قادرة على تقديم الثقافة المصغرة .. ثقافة المدرسة .. وهى امتداد للثقافة المجتمع وتمديد لها فى نفس الوقت، . ونعتقد أن الخصائص السبع السابقة كافية متى توفرت للأسس مثل هذا المدخل الاثنوجرافى النقدى الذى نسعى إليه. ونجد فى الجزء الثانى من هذه الدراسة عرضاً لبعض نماذج بحثية Exemplers بهدف توضيح هذه الخصائص كنشاط عملى فى ممارسات بحثية محددة.

رابعاً، نماذج لدراسات اثنوجرافية

ذكرنا من قبل أنه يمكن بسهولة التعرف على المسلمات النظرية والفروض الأساسية التى تقوم عليها أى منظومة علمية لجماعة (أو مدرسة) علمية معينة من خلال تحليلنا للخصائص الأساسية التى تنتم بها الأعمال البحثية التى تصدر عن أعضاء هذه الجماعة. وينفس القدر نقول أن كل عمل بحثى يعتبر نموذجاً exemplar يجسد افتراضات الجماعة أو المدرسة العلمية - التى ينتمى إليها الباحث - وتوجهاتها وتوقعاتها. وانطلاقاً من ذلك نجد أن من المفيد عرض مجموعة من النماذج البحثية التى تساعدنا على رؤية وتجسيد بعض التوجهات النظرية المختلفة فى البحوث الاثنوجرافية - التى أشرنا إليها فى الدراسة. وقد اتفقنا من قبل أن ثمة أنواعاً أو أنماطاً ثلاثة من الاثنوجرافيا كمدخل كیفى لدراسة المدرسة: الاثنوجرافيا التقليدية،

والاثنوجغرافيا التأويلية الرمزية، والاثنوجغرافيا النقدية - التي تسعى هذه الدراسة إلى تأسيسها والتعريف بها.

ونعرض في هذا الجزء من الدراسة خمس دراسات: الدراسة الأولى كنموذج لنمط الاثنوجغرافيا التقليدية. والدراسة الثانية كنموذج لنمط الاثنوجغرافيا التأويلية الرمزية. والدراستان الثالثة والرابعة كنموذجين للاثنوجغرافيا النقدية. أما الدراسة الخامسة فهي مخطط نظري لدراسة حجرة الدراسة من المنظور الاثنوجغرافي النقدي أيضاً.

١- الدراسة الأولى David Hargreaves 1967

ودراسة ديفيد هارجريفز هذه من الدراسات المرجعية الهامة لكل مهتم بالمدخل الكيفي في التربية. ونعتبرها نموذجاً للنمط التقليدي. وهو النمط الذي حددناه من قبل بأن تحليلاته لاتهدف إلى كشف القواعد والمقولات الحاكمة (البنية العميقة في التفاعل)، بل تدور تحليلاتها حول وصف شبكة التفاعل في ضوء معايير الموقف، (أى البنية السطحية للتفاعل).

انطلق هارجريفز، من منظور المدرسة الوظيفية البنائية في علم الاجتماع لدراسة العلاقات الاجتماعية بين المدرسين والتلاميذ، وبين التلاميذ والتلاميذ داخل مدرسة ثانوية. واستخدم الباحث الملاحظة المشاركة والمقابلات والاستبيانات، واستغرقت الدراسة مدة عامين.

عالج هارجريفز، أيضاً من نفس المنظور العلاقة بين المعلم والتلميذ. وجاءت تحليلاته في إطار مفاهيم مثل: توقعات الدور، حرمان المكانة، النفوذ أو القوة. وقد بينت الدراسة من خلال المفاهيم السابقة أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم مؤثرة في تحديد وضع الطلاب في تشعبات الفصول والمناهج والأنشطة الإضافية .. بل أنه يقرر أن أوضاع الطلاب تعتبر مؤشرات على اتجاهات المعلمين.

ما أمدنا به هارجريفز هو وصف للبنى الاجتماعية للمدرسة الثانوية، في

ضوء المفاهيم الوظيفية البنائية. وهذه البنى هي في صميمها - بالنسبة له - تشكل السياق الاجتماعي الذي ينشأ من خلاله وبواسطته «تعريفات» الأفراد للموقف. ما يجب التأكيد عليه - هنا - وملاحظته أن تعريفات الموقف إنما تتم من خلال واقع المكانات والأدوار وعلاقات النفوذ بين شبكة الإدارة.

اهتمت الدراسة بشبكة العلاقات التي تكونت حول المفاهيم المذكورة، ولذلك سكت «هارجريرز» عن المقولات الحاكمة والقواعد البانية للموقف. فلم تنفذ تحليلاته إلى البنية العميقة الكامنة خلف شبكة العلاقات المنسوجة هذه حول الدور والمكانة والمعياري. ولم تبين الدراسة كذلك كيف يصنع أعضاء الموقف تعريفات الموقف. لقد جاءت عملية تعريف الموقف عنده كعملية تكيف مع المكانات والأدوار وما يحيط بها من تفاعل التوقعات والحرمان.

إلا أن الدراسة هامة في أنها قد ركزت على البنى الموضوعية. فالدراسة تقول لنا إن التفاعل لا يتم في فراغ إنما يتم من خلال وبواسطة بنى قاهرة. وينقص من أهميتها أن التوجه الوظيفي البنوي قد دفع بالنشاط البحثي إلى التركيز على ما تصنعه البنى القاهرة في الناس في حياتهم اليومية .. ومن ثم لم تلتفت الدراسة إلى ما يصنعه الطلاب كأفراد فاعلين في الموقف.

يعبر هذا النموذج الانثوجرافي التقليدي عن ذلك الخل الذي حاولنا تسليط الضوء عليه: الناشئ من الانفصام بين التحليلات الكبيرة والصغيرة .. أو تركيز المنظور السيسولوجي إما على البنى الكبيرة وتأثيرها في الناس، وإما على التفاعلات اليومية واغفال البنى الكبيرة.

٢- الدراسة الثانية (Nell Keddie, 1971):

وتعتبر دراسة كيدي من الدراسات المرجعية كنموذج للبحث الانثوجرافي التأويلي الرمزي. وكثيراً ما تصنف أعمال هذه الباحثة في إطار الاتجاه الفينومينولوجي إلا أن أعمالها في الواقع تستفيد من كل تقاليد التأويلية الرمزية وقد حاولت الباحثة كيدي دراسة أثر الافتراضات المسبقة لدى المعلم بشأن تلاميذه على:

(١) تنظيم معارف المنهج الدراسي داخل حجرة الدراسة، وكذلك على
(٢) العلاقة بين تعريف كل من المدرس والتلاميذ للموقف داخل حجرة
الدراسة.

واعتمدت الباحثة على تقنيات الملاحظة المشاركة والمقابلة العميقة.
واستغرقت الدراسة مدة عام داخل حجرة دراسة في مدرسة ثانوية.

دارت الدراسة في إطار وحدة مناهج العلوم الاجتماعية داخل المدرسة
(والمدرسة التي تمت فيها الدراسة تأخذ بنظام تصنيف المحتوى في
مستويات، ويحدد لكل طالب المستوى الذي يدرس فيه الوحدة الدراسية
المقررة).

كانت المسألة الهامة بالنسبة للباحثة هي عملية التصنيف التي يقوم بها
المعلم للتلاميذ. على سبيل المثال. التلميذ المثالي، والتلميذ الفاشل. وكذلك
تصنيف معارف المنهج الدراسي في مستوياته المختلفة. ووجدت الباحثة أن
المعلمين يعتمدون على معيارين: القدرة والطبقة الاجتماعية، في تحديد
مستويات التلاميذ. كما اعتمدوا على التصنيف النمطي للمحتوى المعرفي
ذى المستويات الثلاثة (A - B - C).

وقد بينت التحليلات التي قامت بها الباحثة للموقف أن المعلمين في
توزيعهم للتلاميذ على المستويات المعرفية للمحتوى الدراسي في وحدة العلوم
الاجتماعية قد تأثروا بتصنيفاتهم الضمنية المعتادة: التلميذ المثالي والتلميذ
الفاشل وفقاً للمعيارين السابقين.

وتقول الباحثة لقد استمرت عملية تصنيف التلاميذ في مستويات معرفية
داخل حجرة الدراسة رغم ما قد تم من اتفاق بين هيئة تدريس العلوم
الاجتماعية، في اجتماع تم بينهم في حجرة المدرسين ينص على سياسة
تدريس العلوم الاجتماعية ببرنامج واحد لا يختلف على أساس القدرة. ومن
هنا نلاحظ أن تعريف المعلمين للموقف داخل حجرة الدراسة لم يكن مطابقاً
لما اتفقوا عليه داخل حجرة المدرسين. وتفسير الاختلاف يكمن في فهم

تفاعلات الموقف داخل حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ. ونقول «كيدى»
معلقة على بعض البيانات:

«أنه يبدو محتملاً أن التلاميذ الذين قد
ظهروا للمعلم على أنهم الأكثر قدرة، والذين
قد وضعوا في أعلى مستوى التصنيف
المعرفي للمنهج الدراسي (المستوى A) هم
هؤلاء التلاميذ الذين تواصلوا مع المعلم
وقبلوا تعريضاته للموقف داخل حجرة
الدراسة» (Keddie 1971: 50).

لقد أسفرت التحليلات أن التلاميذ في الشعبية أو المستوى (A) قد قبلوا
تعريفات المعلم، حيث قاموا بتنميط ما قدمه المعلم من مادة تعليمية على أنها
موضوعات «جديدة». بينما كان الطلاب في المستوى (C) لا يعربون عن
قبولهم لتعريفات المعلم. وقد قاموا بتنميط ما قدمه المعلم من مادة علمية
على أنها موضوعات «سابقة». معنى ذلك أن التلاميذ هنا قد تحدوا تعريفات
المعلم للمعرفة في المنهج الدراسي. ويتبين من ذلك أيضاً أن عملية
التفاوض، وكذلك عملية عقد الصفقة من أجل الضبط بين المعلم والتلاميذ
داخل حجرة الدراسة هما اللذان شكلاً أنماطاً مختلفة من التفاعل .. وكانا
وراء اختلاف آراء وسلوك المعلمين في حجرة الدراسة عن سلوكهم وآرائهم
داخل حجرة المعلمين. تعريف الموقف هنا نشأ خلال التفاوض في الموقف
التفاعلي.

واكتشفت الباحثة أن هناك نظامين للدافعية. نظام للدافعية تعبر عنه
«بسبب» (أى تم السلوك المعين بسبب كذا). ونظام آخر مخالف لهذا النظام،
وهو نظام الدافعية الذى تعبر عنه بـ «من أجل». ووجدت كيدى أن نظام
الدافعية تحول من «بسبب» وأصبح دافعاً «من أجل» فى سلوك التلاميذ فى
المستوى A.

ونظام الدافعية «بسبب» يعنى أن السلوك يحدث بسبب حدث آخر أحدثه . أما الصيغة «من أجل» فمعناها أن السلوك المعين يتم من أجل الوصول إلى شئ ما فى عقل التلميذ وفى حساباته هو . وهذا النمط الأخير من التحليل يختلف تماماً عن سابقه . فالأخير نظام دافعى يتجه إلى المستقبل ، أى شئ يحدث بطريقة معينة لتحقيق شئ فى المستقبل . فكلية «من أجل» هى سبب فى الوقائع الاجتماعية ، وهى تتضمن دافعا إنسانيا وتفكيراً .

التعليق على دراستى «هارجريفر» و «كيدى»

إن المقارنة بين الدراستين السابقتين تبين اختلافاً شديداً بينهما رغم أن الطرائق المستخدمة - بالمعنى الضيق - واحدة والموضوع واحد .. وكلتاهما دراستان اثنوجرافيتان . دراسة هارجريفر تناولت حجرة الدراسة - أو التفاعل الاجتماعى - كعالم مخطط مسبقاً - وتم التحليل وفقاً لمفاهيم الدور والمعيار والجماعة والمكانة والقيم ، ولذلك لم تستطع الدراسة الغوص فى بنى التفاعل وانقطعت عن تفاعلات واتفاقات التلاميذ .. طالما سلم الباحث من البداية أن الموقف يتم تعريفه وفقاً للعلاقات البنوية القائمة سلفاً .

أما دراسة «كيدى» فقد تناولت حجرة الدراسة باعتبارها حقيقة اجتماعية تفاوضية حول معانى يجب أن تفهمها بدون افتراضات مسبقة عنها . إلا أن النقيصة التى توجه إلى دراسة كيدى هى أن تحليلاتها ظلت حبسية واقع التفاعلات داخل حجرة الدراسة .. وانقطعت عن تحليل علاقات النفوذ وتأثير البنى الاجتماعية . وكان من نتيجة ذلك أن الباحثة لم توضح لنا : لماذا ظهرت أنماط مختلفة من التفاعل ؟ .. لقد أوضحت لنا الدراسة أن ثمة أنماطاً مختلفة من التفاعلات قد ظهرت . وشرحت لنا كيف تتكون هذه الأنماط وما هى . ولكنها لم تبين لنا «لماذا» ظهرت هذه الأنماط فى الزمان والمكان على النحو الذى وجدتها الباحثة عليه . وما علاقة ذلك بعلاقات القوى والنفوذ داخل المدرسة .

تبين دراسة كيدى على أى حال ، أن نمط الاثنوجرافيا التأويلية الرمزية

مصائب بنزعة نجاهل دراسة علاقات النفوذ والبنى الاجتماعية والثقافية التي تتدخل إلى عملية التفاوض ومنظومة العلاقة بين ذاتية داخل موقف التفاعل. وتجاهل مثل هذه العلاقات البنوية يشوه رؤية الباحث للحقيقة الاجتماعية .. التي تعتبر حينئذ حقيقة منقوصة.

٣- الدراسة الثالثة (P. Willis: 1977)،

ويمكن اعتبار دراسة «ويليز» نموذجاً لدراسة انثوجرافية نقدية. وقد قام الباحث بدراسة اثني عشر تلميذاً من أبناء الطبقة العاملة من بين تلاميذ مدرسة ثانوية في بلدة صناعية صغيرة بإنجلترا. وهدفت الدراسة إلى فهم «الثقافة المضادة» للمدرسة. ويشرح «ويلز» الثقافة المضادة بأنها عدوانية ومعارضة بشكل شخصي وعام لسلطة المدرسة (p. 73) فيعتقد التلاميذ أن سلطة المدرس هي سلطة اعتباطية - بلا شرعية - ومقاومتهم للمدرسة تصدر عن هذه العقيدة وتأخذ مقاومتهم أشكالاً مختلفة: عدوان، شراب، تدخين، مخالفة الزي المدرسي، سرقة، عنف. (p. 40)

وجد «ويليز» أن سرقة الحقائق هي نوع من معاقبة هؤلاء الصبية لسلطات المدرسة. والمشاجرة كانت لكسر قواعد الضبط الصارمة في المدرسة. فمثل هذه المشاغبات هي في النهاية وسيلة هؤلاء الصبية لكسر انسياب المعاني والثقافة المفروضة من أعلى. كما ظهرت مقاومتهم خلال ساعات الدراسة في ذلك الجهد المتضائل الذي يبذلونه في العمل اليومي المدرسي (p. 36).

ومن بين الصفات التي وجدها «ويليز» في الثقافة المضادة، أن أعضائها يمارسون العدوان على زملائهم المساييرين في المدرسة، ويزدرون المعرفة، ولا يعيشون إلا في الحاضر، ولديهم نزعات تعصب عرقية، وشيفونية رجالية.

تمكن «ويليز» من خلال الدراسة الانثوجرافية المنطلقة من التحليلات النقدية من أن يلقي ضوءاً قوياً على مفهوم المقاومة .. والثقافة المضادة ..

والاستقلال النسبي للمدرسة. وتمكن من خلال ذلك من فهم واقع مجموعات اجتماعية فى المدرسة وخارج المدرسة. فالصبية قد فهموا - كقاعدة حاكمة - أن القلة هم الذين يستطيعون التقدم والتحصيل الدراسى، وأنهم من الغالبية غير القادرة على التقدم الدراسى لذلك رفضوا مبدأ مبادلة المعرفة بالطاعة والاحترام. ورفضوا الأمل فى الشهادة التى قد لا تتحقق. وجد «ويليز» أن هذه الثقافة وإن كانت مضادة ورافضة إلا أنها غير قادرة على إحداث أى تغيير لا فى المدرسة ولا فى المجتمع.

لإن ما وجده «ويليز» داخل المدرسة أن ثقافة الطبقة العاملة التى يحملها أبناؤهم داخل المدرسة - رغم مظاهر مقاومتها ورفضها - إنما هى فى النهاية تحقق التكيف مع الوضع القائم وتكرسه بدلاً من أن تغيره. فخرج أبناء الطبقة العاملة من المدرسة بلا شهادة يبرر لهم وللآخرين مصيرهم فى هرم العمالة حيث يحتلون الشريحة الدنيا منه.

لقد جاءت محاولات الرفض دائماً من قبل الصبية داخل المدرسة فى توصيفات «هم» .. «ونحن» دون مناقشة حق الإدارة وشرعيتها فى إدارة العمل اليومى .. كانت البنى الثقافية حاكمة وبانية لهذه الأنشطة المقاومة التى كرس فى نفس الوقت عملية التكيف مع التفاوت الطبقي القائم فى المجتمع الانجليزى. الناس إذن يصنعون بأنفسهم حياتهم اليومية وحتى البنى الفاهرة فى هذه الحياة.

٤ - الدراسة الرابعة (P. J. Odman: 1985):

سارت دراسة «أودمان» على نفس النهج الذى سارت عليه دراسة «ويليز» ويمكن اعتبارها هى الأخرى نموذجاً لدراسة التوجرافية نقدية. حاول «أودمان» فهم الفجوة بين الاتجاهات كما هى معبراً عنها بالألفاظ والكلمات وبين السلوك الواقعى .. وهى فجوة مريكة بحق. قام «أودمان» بدراسته فى إحدى المدارس الثانوية الخاصة بأولاد الغجر فى ستوكهولم. وكان الطلاب يعرفون دائماً عن اتجاهات ايجابية نحو التعليم. إلا أن تقدمهم - من الناحية

الفعلية - كان بطيئاً. وموقفهم كما يراه المعلمون موقف محبط جداً. قطعة فجوة بين ما عبر عنه هؤلاء الطلاب من اتجاهات وواقعهم الفعلي في التعليم. ويدت هذه الفجوة مريكة للمعلمين.

اعتمد «أودمان» في دراسته الاثنوجرافية على التفسير التأويلي للوقائع والأحداث. وتوصل إلى أن الغجر قد حددوا استقلال ثقافتهم من خلال وسائل متقدمة في المقاومة السلبية. وأوضح أن ما أخفق فيه كل من المعلمين والسلطات التربوية والباحثين الامبريقيين هو رؤية ما تنتجه المدرسة من ايدولوجية مؤثرة تجابه ثقافة أبناء الغجر. فالمدرسة مؤسسة للإنتاج الايديولوجي. وقد لاحظ «أودمان» أن المدرسة تؤثر بالتدريج على تلاميذها من خلال التاريخ السويدي ونشر الاهتمامات والاتجاهات والعادات السويدية. لقد رأى الغجر - من خلال هذه المجابهة الثقافية - أن المدرسة مكان يتعلمون فيه بطريقة معقدة كيف يكونوا سويديين. لقد كشفوا الايديولوجية الخفية للمدرسة، التي كان من الصعب أن يكتشفها المدرسون بأنفسهم.

لقد حاول الغجر الحفاظ على أنفسهم كهوية مستقلة. ومن ثم تصرفوا بحيث يرفضون قبول المجتمع السويدي، من خلال رفضهم لما تقدمه المدرسة. وفسر «أودمان» هذا النمط من الاحتجاج الصامت من خلال رغبتهم البادية في أن يظلوا أصدقاء للمدرسين والإدارة.

ما حاول «أودمان» القيام به هو صغه للايديولوجيا الخفية التي حاولت السيطرة على المدرسة، وعلاقتها بالممارسة اليومية التربوية داخل المدرسة وأشكال المقاومة الصامتة من خلال ثقافة أخرى مجابهة.

التعليق على دراستي «ويليز» و«أودمان»:

في كل من البحثين السابقين (ويليز وأودمان) تمت محاولة للربط بين تحليل واقع الحياة اليومية داخل المدرسة والبنى الاجتماعية القاهرة في المجتمع. وذلك من خلال تحليل وفهم جهود الأعضاء المشتركين في عملية بناء الأنشطة الاجتماعية نفسها.

لقد اعتمد الباحثان فى دراستيهما على الملاحظة المشاركة والمقابلات العميقة ومجموعات المناقشة. وكلا الدراستين استمرتتا عامين كاملين.

إن مقاومة الطلاب قد تم تحليلها من خلال إطار ثقافى محدد، ثقافة الطبقة العاملة فى دراسة «ويليز» وثقافة الفجر فى دراسة «أودمان». لقد كان هناك ضغط على الصبية فى أن يأخذوا مكانتهم فى المستوى الأدنى أو أن يقبلوا الثقافة المفروضة عليهم من أعلى. لقد وجد «ويليز» أن الأحداث اليومية المتمثلة فى الشغب والشيوعية الرجولية والتعصب العرقى التى ميزت الثقافة المضادة فى دراسته .. هى نفسها العناصر والمقولات الحاكمة فى الثقافة الدنيا لطبقة العمال. كما وجد «أودمان» أن المقاومة السلبية للطلاب الذين درسهام هى نفسها المقاومة السلبية فى ثقافة ذويهم من الفجر. معنى ذلك أن الثقافة الفرعية القادم منها التلاميذ قد امتدت إلى داخل المدرسة لتكون قواعد ومقولا حاكمة للنشاط والسلوك اليومي لهؤلاء التلاميذ.

إن هاتين الدراستين نموذجان يساعدانا على فهم وتحديد بعض الافتراضات التى تحكم العلم اللغدى، ويزودنا ببعض المرتكزات فى استعمال المدخل الاثنوجرافى كمنهجية فى دراسة الواقع الاجتماعى للمدرسة. اهتمت الدراستان بكيفية استمرار أشكال الهيمنة والقوة. ولم تهدف الدراستان إلى وصف وتأويل الديناميات الفاعلة داخل المدرسة فحسب، بل هدفت أيضا إلى محاولة كشف الطرائق التى من خلالها يمكن تغيير التكوينات الاجتماعية القائمة داخل المدرسة.

لقد أوضحت الدراستان أن المدرسة مكان للصراع الاجتماعى والثقافى، تدور فيه التفاعلات فى إطار الأنماط الثقافية المتصارعة ونتائج موقف التفاعل هو محصلة لتوزيع علاقات القوة والنفوذ بين الأنماط الثقافية المتفاعلة. ويحسم الصراع على أرض المدرسة ومن خلال التفاعل اليومي. وإمكانية الحركة والتفاعل متاحة للجميع لكنها رهن بنمط الوعى والثقافة الخاص بجماعة معينة من التلاميذ.

لقد بينت الدراسات أن لا يوجد تعريف واحد للموقف داخل المدرسة، بل كانت هناك عدة تعريفات.

٥- الدراسة الخامسة (Andy Hargreaves: 1978)

تعتبر دراسة «أندي هارجريفز» محاولة هامة للربط بين التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة والمجتمع. واستطاع من خلالها أن يمدنا بمخطط نظري يصور العلاقة بين التحليلات السيسولوجية لعملية التفاعل اليومي في حجرة الدراسة، وتلك التحليلات التي تهتم بالبنى الثقافية والاجتماعية التاريخية في المجتمع الكبير. ولذلك فهي مفيدة في إثراء ما قدمناه من تحليل وخصائص للأنثوجرافيا النقدية .. التي نسعى لتأسيسها في نفس الاتجاه.

اهتم «أندي هارجريفز» بمسألة تقليد المدرس لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة. وانطلق في دراسته ليقدم لنا مخطوطه المذكور. ورأى من البداية - من منظور نقدي - أن ثمة جانبين أو وجهين لهذه المسألة. الوجه الأول يتعلق بالسؤال: كيف ينظم المدرس ويقتن سلوك وخبرة تلاميذه؟ أما الوجه الثاني من المسألة فإنها تتعلق بالسؤال: «لماذا ينظم المدرس ويقتن سلوك تلاميذه بطريقة معينة دون أخرى؟».

السؤالان يعبران عن وجهين لقضية واحدة تشير إلى فكرة: ربط التفاعل اليومي بالمجتمع. وعالج أندي هذه القضية من خلال مفهوم الاستراتيجية المواكبة أو الملائمة للموقف Coping Strategy ويدور نموذج أندي حول هذا المفهوم. والاستراتيجية من وجهة نظره تشير إلى القدرة الإبداعية الممكنة لدى الأعضاء في موقف التفاعل. أما كلمة مواكبة Coping فقد استعملت عنده للدلالة على وجود تحديدات مفروضة على أنماط التفاعل في الموقف. (Ibid. 75).

وجد «أندي هارجريفز» في دراسته عن سلوك المعلم داخل حجرة

الدراسة أن كل الأفراد الفاعلين فى الموقف هناك يسلكون سلوكًا تفاوضيًا وابداعياً فى استجاباتهم لخبراتهم الحيائية . وكل أنماط التفاعل المقدمة داخل حجرة الدراسة فى شكل استراتيجيات للتعامل قابلة للبقاء والتوالد بشرط أن يكون هناك إمساك ناجح بالقيود المفروضة التى يحس بها الأعضاء . بعبارة أخرى، الإبداع والقيود عنصران كلاهما موجودان ومتواجدان داخل حجرة الدراسة .

المدرسون داخل حجرة الدراسة - فى ضوء ما تقدم - هم ببساطة مبدعون لكن فى حدود القيود الموضوعية . يقول «أندى هارجريفز» يوجد عدد محدود فقط من الحلول للمشكلات والمسائل التى يواجهها المعلمون .

وما مصدر القيود المفروضة على إبداع نعلم التفاعل داخل حجرة الدراسة ؟

وجواب «هارجريفز» أن القيود مصدرها المجتمع الكبير، مجملبنى الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية . وهذه البننى هى الإطار الذى يعمل من خلاله مؤسسات المجتمع وما يصدر عنها من قيود «مؤسسية» على ما يحدث داخل المدرسة من تفاعلات وتفاوضات يومية . وللقيد المؤسسية ثلاثة مصادر . المصدر الأول للقيود، ناتج عن تضارب الأهداف التربوية التى يتبناها النظام التعليمى نفسه، فقد يعلن النظام التعليمى أهدافاً تتعلق بالنمو والرعاية الشخصية للأهداف والمساواة الاجتماعية . وفى نفس الوقت قد يعلن أهدافاً عن إعداد الطفل ليحتل مكانته فى المجتمع . والهدفان متناقضان . أما المصدر الثانى للقيود فهو ناتج عن الخصائص المادية للمدارس التى تنشأ وفق خطط اعتبارية . أما المصدر الثالث للقيود، فهو ناتج عن أنماط الايديولوجيا التربوية التى يتمسك بها ذوو السلطات التربوية الذين يحتلون مناصب تنفيذية قريبة من المعلم أو مؤثرة فيه إدارياً .

والسؤال الآن كيف نمارس هذه القيود منغوطاً على عمليات ابداع السلوك التفاعلى ؟

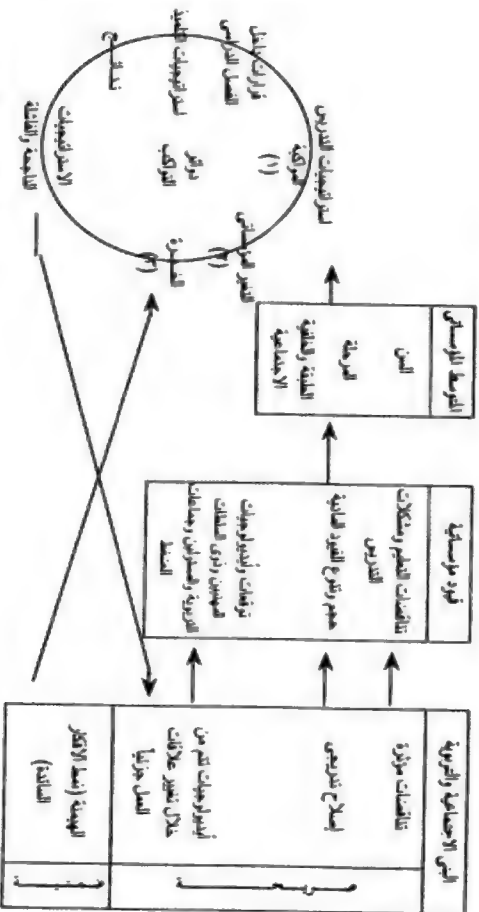
يقول أندى هارجريفز أن ثمة عوامل تتوسط فى الموقف بين القيود والإبداع. وهى عوامل مؤسسية مثل السن ومستوى الطبقة الاجتماعية للتلاميذ وخلفيتهم الاجتماعية (انظر إلى الرسم التخطيطى للمخطط النظرى ص) .

فعلى سبيل المثال يمكن للمدرسين أن يضعوا فى مقدمة عملهم تنفيذ الايديولوجية المفروضة، بينما هم فى واقع الممارسة لا يفعلون ذلك. إلا أن ذلك مرهون بالطبع بمدى تدخل هذه العوامل الوسيطة للتخفيف من وطأة القيود وتوسيع هامش الإبداع أو العكس. ويقول أندى هارجريفز:

«كل المعلمين تحت القيود لكنهم يبدعون استراتيجيات محدودة للتعامل مع هذه القيود. وهذه الاستراتيجيات تعمل داخل حجرة الدراسة وتنتج استجابات من التلاميذ. والمعلمون يقيمون هذه الاستجابات ويقررون إذا كانت الاستراتيجيات ناجحة أم فاشلة، (Ibid.: 11).

وإبداع المعلم لنعم استراتيجياته محدودة محدود هو الآخر بمجموعة من افتراضاته القيمية التى تؤخذ مأخذ التسليم فى الحياة اليومية المدرسية: افتراضاته حول التدريس والتعلم والطفل والقيم .

نماذج الدراسات اثنوجرافية



Source : Andy Hargreaves 1978 : P. 96.

• التأثير التربوي عليهم في ١٩٦٠، ١٩٦١، ١٩٦٢، ١٩٦٣، ١٩٦٤، ١٩٦٥، ١٩٦٦، ١٩٦٧، ١٩٦٨، ١٩٦٩، ١٩٧٠، ١٩٧١، ١٩٧٢، ١٩٧٣، ١٩٧٤، ١٩٧٥، ١٩٧٦، ١٩٧٧، ١٩٧٨، ١٩٧٩، ١٩٨٠، ١٩٨١، ١٩٨٢، ١٩٨٣، ١٩٨٤، ١٩٨٥، ١٩٨٦، ١٩٨٧، ١٩٨٨، ١٩٨٩، ١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٢، ١٩٩٣، ١٩٩٤، ١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧، ١٩٩٨، ١٩٩٩، ٢٠٠٠، ٢٠٠١، ٢٠٠٢، ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧، ٢٠٠٨، ٢٠٠٩، ٢٠١٠، ٢٠١١، ٢٠١٢، ٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥، ٢٠١٦، ٢٠١٧، ٢٠١٨، ٢٠١٩، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣، ٢٠٢٤، ٢٠٢٥، ٢٠٢٦، ٢٠٢٧، ٢٠٢٨، ٢٠٢٩، ٢٠٣٠، ٢٠٣١، ٢٠٣٢، ٢٠٣٣، ٢٠٣٤، ٢٠٣٥، ٢٠٣٦، ٢٠٣٧، ٢٠٣٨، ٢٠٣٩، ٢٠٤٠، ٢٠٤١، ٢٠٤٢، ٢٠٤٣، ٢٠٤٤، ٢٠٤٥، ٢٠٤٦، ٢٠٤٧، ٢٠٤٨، ٢٠٤٩، ٢٠٥٠، ٢٠٥١، ٢٠٥٢، ٢٠٥٣، ٢٠٥٤، ٢٠٥٥، ٢٠٥٦، ٢٠٥٧، ٢٠٥٨، ٢٠٥٩، ٢٠٦٠، ٢٠٦١، ٢٠٦٢، ٢٠٦٣، ٢٠٦٤، ٢٠٦٥، ٢٠٦٦، ٢٠٦٧، ٢٠٦٨، ٢٠٦٩، ٢٠٧٠، ٢٠٧١، ٢٠٧٢، ٢٠٧٣، ٢٠٧٤، ٢٠٧٥، ٢٠٧٦، ٢٠٧٧، ٢٠٧٨، ٢٠٧٩، ٢٠٨٠، ٢٠٨١، ٢٠٨٢، ٢٠٨٣، ٢٠٨٤، ٢٠٨٥، ٢٠٨٦، ٢٠٨٧، ٢٠٨٨، ٢٠٨٩، ٢٠٩٠، ٢٠٩١، ٢٠٩٢، ٢٠٩٣، ٢٠٩٤، ٢٠٩٥، ٢٠٩٦، ٢٠٩٧، ٢٠٩٨، ٢٠٩٩، ٢١٠٠، ٢١٠١، ٢١٠٢، ٢١٠٣، ٢١٠٤، ٢١٠٥، ٢١٠٦، ٢١٠٧، ٢١٠٨، ٢١٠٩، ٢١١٠، ٢١١١، ٢١١٢، ٢١١٣، ٢١١٤، ٢١١٥، ٢١١٦، ٢١١٧، ٢١١٨، ٢١١٩، ٢١٢٠، ٢١٢١، ٢١٢٢، ٢١٢٣، ٢١٢٤، ٢١٢٥، ٢١٢٦، ٢١٢٧، ٢١٢٨، ٢١٢٩، ٢١٣٠، ٢١٣١، ٢١٣٢، ٢١٣٣، ٢١٣٤، ٢١٣٥، ٢١٣٦، ٢١٣٧، ٢١٣٨، ٢١٣٩، ٢١٤٠، ٢١٤١، ٢١٤٢، ٢١٤٣، ٢١٤٤، ٢١٤٥، ٢١٤٦، ٢١٤٧، ٢١٤٨، ٢١٤٩، ٢١٥٠، ٢١٥١، ٢١٥٢، ٢١٥٣، ٢١٥٤، ٢١٥٥، ٢١٥٦، ٢١٥٧، ٢١٥٨، ٢١٥٩، ٢١٦٠، ٢١٦١، ٢١٦٢، ٢١٦٣، ٢١٦٤، ٢١٦٥، ٢١٦٦، ٢١٦٧، ٢١٦٨، ٢١٦٩، ٢١٧٠، ٢١٧١، ٢١٧٢، ٢١٧٣، ٢١٧٤، ٢١٧٥، ٢١٧٦، ٢١٧٧، ٢١٧٨، ٢١٧٩، ٢١٨٠، ٢١٨١، ٢١٨٢، ٢١٨٣، ٢١٨٤، ٢١٨٥، ٢١٨٦، ٢١٨٧، ٢١٨٨، ٢١٨٩، ٢١٩٠، ٢١٩١، ٢١٩٢، ٢١٩٣، ٢١٩٤، ٢١٩٥، ٢١٩٦، ٢١٩٧، ٢١٩٨، ٢١٩٩، ٢٢٠٠، ٢٢٠١، ٢٢٠٢، ٢٢٠٣، ٢٢٠٤، ٢٢٠٥، ٢٢٠٦، ٢٢٠٧، ٢٢٠٨، ٢٢٠٩، ٢٢١٠، ٢٢١١، ٢٢١٢، ٢٢١٣، ٢٢١٤، ٢٢١٥، ٢٢١٦، ٢٢١٧، ٢٢١٨، ٢٢١٩، ٢٢٢٠، ٢٢٢١، ٢٢٢٢، ٢٢٢٣، ٢٢٢٤، ٢٢٢٥، ٢٢٢٦، ٢٢٢٧، ٢٢٢٨، ٢٢٢٩، ٢٢٣٠، ٢٢٣١، ٢٢٣٢، ٢٢٣٣، ٢٢٣٤، ٢٢٣٥، ٢٢٣٦، ٢٢٣٧، ٢٢٣٨، ٢٢٣٩، ٢٢٤٠، ٢٢٤١، ٢٢٤٢، ٢٢٤٣، ٢٢٤٤، ٢٢٤٥، ٢٢٤٦، ٢٢٤٧، ٢٢٤٨، ٢٢٤٩، ٢٢٥٠، ٢٢٥١، ٢٢٥٢، ٢٢٥٣، ٢٢٥٤، ٢٢٥٥، ٢٢٥٦، ٢٢٥٧، ٢٢٥٨، ٢٢٥٩، ٢٢٦٠، ٢٢٦١، ٢٢٦٢، ٢٢٦٣، ٢٢٦٤، ٢٢٦٥، ٢٢٦٦، ٢٢٦٧، ٢٢٦٨، ٢٢٦٩، ٢٢٧٠، ٢٢٧١، ٢٢٧٢، ٢٢٧٣، ٢٢٧٤، ٢٢٧٥، ٢٢٧٦، ٢٢٧٧، ٢٢٧٨، ٢٢٧٩، ٢٢٨٠، ٢٢٨١، ٢٢٨٢، ٢٢٨٣، ٢٢٨٤، ٢٢٨٥، ٢٢٨٦، ٢٢٨٧، ٢٢٨٨، ٢٢٨٩، ٢٢٩٠، ٢٢٩١، ٢٢٩٢، ٢٢٩٣، ٢٢٩٤، ٢٢٩٥، ٢٢٩٦، ٢٢٩٧، ٢٢٩٨، ٢٢٩٩، ٢٣٠٠، ٢٣٠١، ٢٣٠٢، ٢٣٠٣، ٢٣٠٤، ٢٣٠٥، ٢٣٠٦، ٢٣٠٧، ٢٣٠٨، ٢٣٠٩، ٢٣١٠، ٢٣١١، ٢٣١٢، ٢٣١٣، ٢٣١٤، ٢٣١٥، ٢٣١٦، ٢٣١٧، ٢٣١٨، ٢٣١٩، ٢٣٢٠، ٢٣٢١، ٢٣٢٢، ٢٣٢٣، ٢٣٢٤، ٢٣٢٥، ٢٣٢٦، ٢٣٢٧، ٢٣٢٨، ٢٣٢٩، ٢٣٣٠، ٢٣٣١، ٢٣٣٢، ٢٣٣٣، ٢٣٣٤، ٢٣٣٥، ٢٣٣٦، ٢٣٣٧، ٢٣٣٨، ٢٣٣٩، ٢٣٤٠، ٢٣٤١، ٢٣٤٢، ٢٣٤٣، ٢٣٤٤، ٢٣٤٥، ٢٣٤٦، ٢٣٤٧، ٢٣٤٨، ٢٣٤٩، ٢٣٥٠، ٢٣٥١، ٢٣٥٢، ٢٣٥٣، ٢٣٥٤، ٢٣٥٥، ٢٣٥٦، ٢٣٥٧، ٢٣٥٨، ٢٣٥٩، ٢٣٦٠، ٢٣٦١، ٢٣٦٢، ٢٣٦٣، ٢٣٦٤، ٢٣٦٥، ٢٣٦٦، ٢٣٦٧، ٢٣٦٨، ٢٣٦٩، ٢٣٧٠، ٢٣٧١، ٢٣٧٢، ٢٣٧٣، ٢٣٧٤، ٢٣٧٥، ٢٣٧٦، ٢٣٧٧، ٢٣٧٨، ٢٣٧٩، ٢٣٨٠، ٢٣٨١، ٢٣٨٢، ٢٣٨٣، ٢٣٨٤، ٢٣٨٥، ٢٣٨٦، ٢٣٨٧، ٢٣٨٨، ٢٣٨٩، ٢٣٩٠، ٢٣٩١، ٢٣٩٢، ٢٣٩٣، ٢٣٩٤، ٢٣٩٥، ٢٣٩٦، ٢٣٩٧، ٢٣٩٨، ٢٣٩٩، ٢٤٠٠، ٢٤٠١، ٢٤٠٢، ٢٤٠٣، ٢٤٠٤، ٢٤٠٥، ٢٤٠٦، ٢٤٠٧، ٢٤٠٨، ٢٤٠٩، ٢٤١٠، ٢٤١١، ٢٤١٢، ٢٤١٣، ٢٤١٤، ٢٤١٥، ٢٤١٦، ٢٤١٧، ٢٤١٨، ٢٤١٩، ٢٤٢٠، ٢٤٢١، ٢٤٢٢، ٢٤٢٣، ٢٤٢٤، ٢٤٢٥، ٢٤٢٦، ٢٤٢٧، ٢٤٢٨، ٢٤٢٩، ٢٤٣٠، ٢٤٣١، ٢٤٣٢، ٢٤٣٣، ٢٤٣٤، ٢٤٣٥، ٢٤٣٦، ٢٤٣٧، ٢٤٣٨، ٢٤٣٩، ٢٤٤٠، ٢٤٤١، ٢٤٤٢، ٢٤٤٣، ٢٤٤٤، ٢٤٤٥، ٢٤٤٦، ٢٤٤٧، ٢٤٤٨، ٢٤٤٩، ٢٤٥٠، ٢٤٥١، ٢٤٥٢، ٢٤٥٣، ٢٤٥٤، ٢٤٥٥، ٢٤٥٦، ٢٤٥٧، ٢٤٥٨، ٢٤٥٩، ٢٤٦٠، ٢٤٦١، ٢٤٦٢، ٢٤٦٣، ٢٤٦٤، ٢٤٦٥، ٢٤٦٦، ٢٤٦٧، ٢٤٦٨، ٢٤٦٩، ٢٤٧٠، ٢٤٧١، ٢٤٧٢، ٢٤٧٣، ٢٤٧٤، ٢٤٧٥، ٢٤٧٦، ٢٤٧٧، ٢٤٧٨، ٢٤٧٩، ٢٤٨٠، ٢٤٨١، ٢٤٨٢، ٢٤٨٣، ٢٤٨٤، ٢٤٨٥، ٢٤٨٦، ٢٤٨٧، ٢٤٨٨، ٢٤٨٩، ٢٤٩٠، ٢٤٩١، ٢٤٩٢، ٢٤٩٣، ٢٤٩٤، ٢٤٩٥، ٢٤٩٦، ٢٤٩٧، ٢٤٩٨، ٢٤٩٩، ٢٥٠٠، ٢٥٠١، ٢٥٠٢، ٢٥٠٣، ٢٥٠٤، ٢٥٠٥، ٢٥٠٦، ٢٥٠٧، ٢٥٠٨، ٢٥٠٩، ٢٥١٠، ٢٥١١، ٢٥١٢، ٢٥١٣، ٢٥١٤، ٢٥١٥، ٢٥١٦، ٢٥١٧، ٢٥١٨، ٢٥١٩، ٢٥٢٠، ٢٥٢١، ٢٥٢٢، ٢٥٢٣، ٢٥٢٤، ٢٥٢٥، ٢٥٢٦، ٢٥٢٧، ٢٥٢٨، ٢٥٢٩، ٢٥٣٠، ٢٥٣١، ٢٥٣٢، ٢٥٣٣، ٢٥٣٤، ٢٥٣٥، ٢٥٣٦، ٢٥٣٧، ٢٥٣٨، ٢٥٣٩، ٢٥٤٠، ٢٥٤١، ٢٥٤٢، ٢٥٤٣، ٢٥٤٤، ٢٥٤٥، ٢٥٤٦، ٢٥٤٧، ٢٥٤٨، ٢٥٤٩، ٢٥٥٠، ٢٥٥١، ٢٥٥٢، ٢٥٥٣، ٢٥٥٤، ٢٥٥٥، ٢٥٥٦، ٢٥٥٧، ٢٥٥٨، ٢٥٥٩، ٢٥٦٠، ٢٥٦١، ٢٥٦٢، ٢٥٦٣، ٢٥٦٤، ٢٥٦٥، ٢٥٦٦، ٢٥٦٧، ٢٥٦٨، ٢٥٦٩، ٢٥٧٠، ٢٥٧١، ٢٥٧٢، ٢٥٧٣، ٢٥٧٤، ٢٥٧٥، ٢٥٧٦، ٢٥٧٧، ٢٥٧٨، ٢٥٧٩، ٢٥٨٠، ٢٥٨١، ٢٥٨٢، ٢٥٨٣، ٢٥٨٤، ٢٥٨٥، ٢٥٨٦، ٢٥٨٧، ٢٥٨٨، ٢٥٨٩، ٢٥٩٠، ٢٥٩١، ٢٥٩٢، ٢٥٩٣، ٢٥٩٤، ٢٥٩٥، ٢٥٩٦، ٢٥٩٧، ٢٥٩٨، ٢٥٩٩، ٢٦٠٠، ٢٦٠١، ٢٦٠٢، ٢٦٠٣، ٢٦٠٤، ٢٦٠٥، ٢٦٠٦، ٢٦٠٧، ٢٦٠٨، ٢٦٠٩، ٢٦١٠، ٢٦١١، ٢٦١٢، ٢٦١٣، ٢٦١٤، ٢٦١٥، ٢٦١٦، ٢٦١٧، ٢٦١٨، ٢٦١٩، ٢٦٢٠، ٢٦٢١، ٢٦٢٢، ٢٦٢٣، ٢٦٢٤، ٢٦٢٥، ٢٦٢٦، ٢٦٢٧، ٢٦٢٨، ٢٦٢٩، ٢٦٣٠، ٢٦٣١، ٢٦٣٢، ٢٦٣٣، ٢٦٣٤، ٢٦٣٥، ٢٦٣٦، ٢٦٣٧، ٢٦٣٨، ٢٦٣٩، ٢٦٤٠، ٢٦٤١، ٢٦٤٢، ٢٦٤٣، ٢٦٤٤، ٢٦٤٥، ٢٦٤٦، ٢٦٤٧، ٢٦٤٨، ٢٦٤٩، ٢٦٥٠، ٢٦٥١، ٢٦٥٢، ٢٦٥٣، ٢٦٥٤، ٢٦٥٥، ٢٦٥٦، ٢٦٥٧، ٢٦٥٨، ٢٦٥٩، ٢٦٦٠، ٢٦٦١، ٢٦٦٢، ٢٦٦٣، ٢٦٦٤، ٢٦٦٥، ٢٦٦٦، ٢٦٦٧، ٢٦٦٨، ٢٦٦٩، ٢٦٧٠، ٢٦٧١، ٢٦٧٢، ٢٦٧٣، ٢٦٧٤، ٢٦٧٥، ٢٦٧٦، ٢٦٧٧، ٢٦٧٨، ٢٦٧٩، ٢٦٨٠، ٢٦٨١، ٢٦٨٢، ٢٦٨٣، ٢٦٨٤، ٢٦٨٥، ٢٦٨٦، ٢٦٨٧، ٢٦٨٨، ٢٦٨٩، ٢٦٩٠، ٢٦٩١، ٢٦٩٢، ٢٦٩٣، ٢٦٩٤، ٢٦٩٥، ٢٦٩٦، ٢٦٩٧، ٢٦٩٨، ٢٦٩٩، ٢٧٠٠، ٢٧٠١، ٢٧٠٢، ٢٧٠٣، ٢٧٠٤، ٢٧٠٥، ٢٧٠٦، ٢٧٠٧، ٢٧٠٨، ٢٧٠٩، ٢٧١٠، ٢٧١١، ٢٧١٢، ٢٧١٣، ٢٧١٤، ٢٧١٥، ٢٧١٦، ٢٧١٧، ٢٧١٨، ٢٧١٩، ٢٧٢٠، ٢٧٢١، ٢٧٢٢، ٢٧٢٣، ٢٧٢٤، ٢٧٢٥، ٢٧٢٦، ٢٧٢٧، ٢٧٢٨، ٢٧٢٩، ٢٧٣٠، ٢٧٣١، ٢٧٣٢، ٢٧٣٣، ٢٧٣٤، ٢٧٣٥، ٢٧٣٦، ٢٧٣٧، ٢٧٣٨، ٢٧٣٩، ٢٧٤٠، ٢٧٤١، ٢٧٤٢، ٢٧٤٣، ٢٧٤٤، ٢٧٤٥، ٢٧٤٦، ٢٧٤٧، ٢٧٤٨، ٢٧٤٩، ٢٧٥٠، ٢٧٥١، ٢٧٥٢، ٢٧٥٣، ٢٧٥٤، ٢٧٥٥، ٢٧٥٦، ٢٧٥٧، ٢٧٥٨، ٢٧٥٩، ٢٧٦٠، ٢٧٦١، ٢٧٦٢، ٢٧٦٣، ٢٧٦٤، ٢٧٦٥، ٢٧٦٦، ٢٧٦٧، ٢٧٦٨، ٢٧٦٩، ٢٧٧٠، ٢٧٧١، ٢٧٧٢، ٢٧٧٣، ٢٧٧٤، ٢٧٧٥، ٢٧٧٦، ٢٧٧٧، ٢٧٧٨، ٢٧٧٩، ٢٧٨٠، ٢٧٨١، ٢٧٨٢، ٢٧٨٣، ٢٧٨٤، ٢٧٨٥، ٢٧٨٦، ٢٧٨٧، ٢٧٨٨، ٢٧٨٩، ٢٧٩٠، ٢٧٩١، ٢٧٩٢، ٢٧٩٣، ٢٧٩٤، ٢٧٩٥، ٢٧٩٦، ٢٧٩٧، ٢٧٩٨، ٢٧٩٩، ٢٨٠٠، ٢٨٠١، ٢٨٠٢، ٢٨٠٣، ٢٨٠٤، ٢٨٠٥، ٢٨٠٦، ٢٨٠٧، ٢٨٠٨، ٢٨٠٩، ٢٨١٠، ٢٨١١، ٢٨١٢، ٢٨١٣، ٢٨١٤، ٢٨١٥، ٢٨١٦، ٢٨١٧، ٢٨١٨، ٢٨١٩، ٢٨٢٠، ٢٨٢١، ٢٨٢٢، ٢٨٢٣، ٢٨٢٤، ٢٨٢٥، ٢٨٢٦، ٢٨٢٧، ٢٨٢٨، ٢٨٢٩، ٢٨٣٠، ٢٨٣١، ٢٨٣٢، ٢٨٣٣، ٢٨٣٤، ٢٨٣٥، ٢٨٣٦، ٢٨٣٧، ٢٨٣٨، ٢٨٣٩، ٢٨٤٠، ٢٨٤١، ٢٨٤٢، ٢٨٤٣، ٢٨٤٤، ٢٨٤٥، ٢٨٤٦، ٢٨٤٧، ٢٨٤٨، ٢٨٤٩، ٢٨٥٠، ٢٨٥١، ٢٨٥٢، ٢٨٥٣، ٢٨٥٤، ٢٨٥٥، ٢٨٥٦، ٢٨٥٧، ٢٨٥٨، ٢٨٥٩، ٢٨٦٠، ٢٨٦١، ٢٨٦٢، ٢٨٦٣، ٢٨٦٤، ٢٨٦٥، ٢٨٦٦، ٢٨٦٧، ٢٨٦٨، ٢٨٦٩، ٢٨٧٠، ٢٨٧١، ٢٨٧٢، ٢٨٧٣، ٢٨٧٤، ٢٨٧٥، ٢٨٧٦، ٢٨٧٧، ٢٨٧٨، ٢٨٧٩، ٢٨٨٠، ٢٨٨١، ٢٨٨٢، ٢٨٨٣، ٢٨٨٤، ٢٨٨٥، ٢٨٨٦، ٢٨٨٧، ٢٨٨٨، ٢٨٨٩، ٢٨٩٠، ٢٨٩١، ٢٨٩٢، ٢٨٩٣، ٢٨٩٤، ٢٨٩٥، ٢٨٩٦، ٢٨٩٧، ٢٨٩٨، ٢٨٩٩، ٢٩٠٠، ٢٩٠١، ٢٩٠٢، ٢٩٠٣، ٢٩٠٤، ٢٩٠٥، ٢٩٠٦، ٢٩٠٧، ٢٩٠٨، ٢٩٠٩، ٢٩١٠، ٢٩١١، ٢٩١٢، ٢٩١٣، ٢٩١٤، ٢٩١٥، ٢٩١٦، ٢٩١٧، ٢٩١٨، ٢٩١٩، ٢٩٢٠، ٢٩٢١، ٢٩٢٢، ٢٩٢٣، ٢٩٢٤، ٢٩٢٥، ٢٩٢٦، ٢٩٢٧، ٢٩٢٨، ٢٩٢٩، ٢٩٣٠، ٢٩٣١، ٢٩٣٢، ٢٩٣٣، ٢٩٣٤، ٢٩٣٥، ٢٩٣٦، ٢٩٣٧، ٢٩٣٨، ٢٩٣٩، ٢٩٤٠، ٢٩٤١، ٢٩٤٢، ٢٩٤٣، ٢٩٤٤، ٢٩٤٥، ٢٩٤٦، ٢٩٤٧، ٢٩٤٨، ٢٩٤٩، ٢٩٥٠، ٢٩٥١، ٢٩٥٢، ٢٩٥٣، ٢٩٥٤، ٢٩٥٥، ٢٩٥٦، ٢٩٥٧، ٢٩٥٨، ٢٩٥٩، ٢٩٦٠، ٢٩٦١، ٢٩٦٢، ٢٩٦٣، ٢٩٦٤، ٢٩٦٥، ٢٩٦٦، ٢٩٦٧، ٢٩٦٨، ٢٩٦٩، ٢٩٧٠، ٢٩٧١، ٢٩٧٢، ٢٩٧٣، ٢٩٧٤، ٢٩٧٥، ٢٩٧٦، ٢٩٧٧، ٢٩٧٨، ٢٩٧٩، ٢٩٨٠، ٢٩٨١، ٢٩٨٢، ٢٩٨٣، ٢٩٨٤، ٢٩٨٥، ٢٩٨٦، ٢٩٨٧، ٢٩٨٨، ٢٩٨٩، ٢٩٩٠، ٢٩٩١، ٢٩٩٢، ٢٩٩٣، ٢٩٩٤، ٢٩٩٥، ٢٩٩٦، ٢٩٩٧، ٢٩٩٨، ٢٩٩٩، ٣٠٠٠، ٣٠٠١، ٣٠٠٢، ٣٠٠٣، ٣٠٠٤، ٣٠٠٥، ٣٠٠٦، ٣٠٠٧، ٣٠٠٨، ٣٠٠٩، ٣٠١٠، ٣٠١١، ٣٠١٢، ٣٠١٣، ٣٠١٤، ٣٠١٥، ٣٠١٦، ٣٠١٧، ٣٠١٨، ٣٠١٩، ٣٠٢٠، ٣٠٢١، ٣٠٢٢، ٣٠٢٣، ٣٠٢٤، ٣٠٢٥، ٣٠٢٦، ٣٠٢٧، ٣٠٢٨، ٣٠٢٩، ٣٠٣٠، ٣٠٣١، ٣٠٣٢، ٣٠٣٣، ٣٠٣٤، ٣٠٣٥، ٣٠٣٦، ٣٠٣٧، ٣٠٣٨، ٣٠٣٩، ٣٠٤٠، ٣٠٤١، ٣٠٤٢، ٣٠٤٣، ٣٠٤٤، ٣٠٤٥، ٣٠٤٦، ٣٠٤٧، ٣٠٤٨، ٣٠٤٩، ٣٠٥٠، ٣٠٥١، ٣٠٥٢، ٣٠٥٣، ٣٠٥٤، ٣٠٥٥، ٣٠

ومن الرسم التخطيطي لمخطط هارجريفز النظري يتبين أن القيود أو الهيمنة المفروضة على التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة جزء من المعطيات المسلم بها في الحياة المدرسية. وأن هذه القيود لها جذورها الاجتماعية.

ومن وجهة نظر «بلاكليدج» و«هانت»، اللذان قدما لنا هذه الدراسة أن أهمية مخطط أندي هارجريفز تكمن في تركيزه على فكرة الايديولوجية والهيمنة وتأثيرهما في عملية تحديد أو تعريف الموقف الذي يتم داخل التفاعل اليومي. وأن للربط الذي أقامه بين الايديولوجية والخبرة إنما يقدم طريقاً لنمو مزيد من البحوث التربوية في هذا الاتجاه (Blackledge & Hunt 1985: 287).

حاول «أندي هارجريفز» أن يزودنا بإطار تحليلي يمكن أن يربط المسائل البنائية بالاهتمامات التفاعلية داخل حجرة الدراسة. ونجاحه في هذا المخطط إنما يبين لنا أن الباحث الانثوجرافي النقدي عليه أن يؤمن بأن ثمة هامشاً كبيراً داخل التفاعل اليومي أمام أعضاء التفاعل لصنع وإبداع أفكارهم وممارساتهم. كما أن على هذا التفاعل قيوداً خارجية تمتد بجذورها إلى المجتمع الكبير، من خلال بناء التاريخية والثقافية ومن خلال مؤسساته العاملة. وتعريف الموقف الذي يسيطر على عملية التفاعل إنما هو محصلة للتفاعل بين الموقف اليومي والإطار التاريخي الاجتماعي المؤسساتي الذي يتم فيه الموقف. ومخطط «أندي هارجريفز» ودراسة كل من «ويليز» و«أودمان» تقول جميعها أن الناس ينمون أفكاراً وایدیولوجیات فی تفاعلاتهم اليومية... وهي ما تصبح حقيقة بعد ذلك، وتحقق في تفاعلات الموقف في المؤسسات التنظيمية. وإذا تحققت ایدیولوجية ما فإنها تشكل خبرة المتفاعلين داخل حجرة الدراسة. إلا أن مسألة: أي ایدیولوجية هي التي تتحقق؟ فإن الإجابة عن ذلك نعتد إلى حد كبير على من يملك القوة لجعل الايديولوجية واقعاً. وفي النهاية يبدو أن الباحث الانثوجرافي النقدي عليه أن

يكون واعياً وقادراً على كشف التناقضات الكامنة في كل موقف ... حتى
يتعرف جيداً على بنية القواعد والمقولات المتحركة في عملية التفاعل
والبانية للنشاط اليومي.

خامساً، الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

في ضوء مناقشتنا السابقة للروافد النظرية التي يمكن أن تقوم عليها
الاثنوجرافيا النقدية، وفي ضوء مناقشتنا السابقة - أيضاً - لخصائصها
الأساسية، وفي ضوء فهمنا لطبيعة مشكلاتنا في مصر، يتضح لنا مدى
حاجتنا الشديدة إلى مثل هذا المدخل الاثنوجرافي النقدي لدراسة سيولوجيا
المدرسة المصرية. وفي هذا الجزء من الدراسة سنناقش الامكانات النظرية
والبحثية التي ينطوي عليها هذا المدخل الاثنوجرافي النقدي لدراسة وفهم
المدرسة المصرية.

لقد تكونت الوقائع التربوية داخل مدارسنا في إطار ميراث حضارى
يضرب بجذوره في الماضي السحيق، حتى أن أعضاء العملية التربوية داخل
المدرسة، وخارجها قد سلموا بما يجرى وأخذوه مأخذ التسليم وتعاملوا معه
كأشياء معطاة لاتناقش: الأنماط الثقافية والمعرفية داخل المدرسة طبيعة
الإدارة وأنماط القيادة، طبيعة العلاقات الاجتماعية وأشكال التعامل (بين
المدرسين وبين الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور)، وطبيعة وديناميات
التفاعل داخل حجرة الدراسة. وترسخت في رؤسنا أفكار ومعاني عن أشياء
وأدوار لانسأل عنها، بل نقبلها قبولاً ونسلم بها تسليمًا: معنى الامتحانات ...
معنى التفوق .. معنى التقويم ... معنى الذكاء والتحصيل ... معنى المعلم
الكفء. معنى التلميذ الجيد .. معنى أدوار الإدارة والمدرسين والتلاميذ
وأولياء الأمور .. وشاعت بيننا أحكام كثيرة عن ذلك الذي يوجد ويجرى
داخل مدارسنا .. أحكام بعضها يصف أشياء بأنها رديئة وسيئة، وبعضها
يصف أشياء أخرى بأنها جيدة وطيبة. وهي أحكام تصدر - معظمها - عن

انطباعات شخصية أو تعميمات هائلة .. أحكام لاتوضح حقيقة أو طبيعة موضوعاتها ومع ذلك تتحكم فى أفعالنا وانفعالاتنا فى مواقف الحياة اليومية. إن المسلمات والأفكار التربوية الشائعة، والمفردات اللغوية الراسخة فى عقولنا - والتي تؤخذ فى الواقع مأخذ التسليم - إنما تلعب دوراً أساسياً فى تحديد فرص التغيير والإصلاح التربوى، إن لم تكن عاملاً فى القضاء عليها. وبينت لنا دراسات امبريقية جادة وجود كثير من المشكلات فى واقع حياتنا التربوية: الدروس الخصوصية .. التسبب البيروقراطى .. التطرف فى الضبط الشكلى أو التفريط فى محتواه .. الاغتراب والأنومى .. تفاقم الازدواجيات فى نظمنا التعليمية .. التركيز على التحصيل .. أزمة صنع القرار .. المركزية الشديدة .. نقص تكافؤ الفرص التعليمية .. إلخ هذه المشكلات. لكن رغم أهمية هذه الأبحاث فقد ظلت أهميتها محصورة فيما أشارت إليه من وجود هذه المشكلات.

لقد تركتنا هذه الأبحاث بحكم منهجيتها الامبريقية - دون أن نقول لنا شيئاً عن هذه المشكلات: لا عن طبيعتها، ولا كيف تكونت، ولا كيف يتعامل معها المشاركون فى العملية التربوية داخل المدارس ... وما نوع تعاملهم مع هذه المشكلات وأنماط الفعل لإزاءها .. هل هى أنماط تكريس للمشكلة أم أنماط مقاومة وتغيير؟

إن ما نحتاج إليه هو فهم طبيعة مشاكلنا التربوية ... وفهم واقعنا وديناميات الخبرة الإنسانية المتفاعلة مع الواقع وما به من مشكلات: ونعرض فيما يلى بعضاً من هذه المشكلات التى يمكن أن يعالجها المدخل الأثنوجرافى النقدى ويتعامل معها - فى إطاره ومن خلال منظوره . ولعل يكون فى ذلك إثارة لمزيد من الحوار. وهى كما يلى:

(أ) هناك المنتج التربوى الذى أنتجه هذا الواقع بما فيه من مشكلات. ونعنى بذلك تلك الشخصيات التى قد تمنعها العمليات التربوية بكل أبعادها

التي قد نخفى عليها. ويمكن تحديد ثلاث شخصيات: الشخصية المسائرة، والشخصية المتمردة، والشخصية الفهلوية (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٨٦: ٧٨ - ٨٠). فأى من هذه الشخصيات تنتجها مدارسنا فى الواقع الثقافى المعاش؟ وكيف نعرفها ونتعرف عليها منهجياً؟

• زيارة لبعض الضصول من شأنها أن تجعلنا
نرى الاختباء خلف الرؤوس، واختيار
المقاعد الخلفية، والنظرات الزائفة، وأعمال
التخريب وكل التصرفات التي يقوم بها
التلاميذ كظواهر عامة تستحق الدراسة
(المرجع السابق، ص ٨٠).

وقد تثار تساؤلات كثيرة حول هذه الشخصيات التي تنتج داخل مدارسنا: ما حقيقة هذه الشخصيات؟ كيف تنشأ وتتكون سماتها؟ ومن المسؤول عن إنتاج هذه الشخصيات؟ وقد تكون الإجابة أن المدرسة - بسبب رسالتها الخفية - هي المسؤولة عن استمرار بعض هذه الظواهر فى المجتمع بما تخلقه من شخصيات التلاميذ. ومن أبرز تلك الظواهر، التحايل والنفاق والفهلوية. وبالطبع يمكن أن ننظر إلى هذه الظواهر والشخصيات من المنظور التأويلى النقدى - على طريقة معالجة ويليز السابقة للصبيّة المتمردين فى دراسته التي عرضناها سابقاً - أى ننظر إليهم وإلى شخصياتهم كأشكال من المقاومة تصدر عن تلاميذ ينتمون إلى شرائح اجتماعية ذات ثقافة فرعية امتدت إلى المدرسة وتتعامل مع أشكال الهيمنة الثقافية الأخرى التي تفرضها المدرسة بنوع من المقاومة والرفض على طريقتها.

ب) كذلك هناك مسألة اللغة فى واقعنا المصرى وداخل مدارسنا. وهى مسألة هامة. فاللغة أحد ركائز التحليل فى المدخل الانتوجرافى. حيث تلعب مفردات لغتنا فى الخطاب اليومي دوراً كبيراً فى تشكيل التنظيمات والبنى

الاجتماعية . وكما تبين زينب شاهين فالمسجلات أقنعة تخفى تحتها عمليات لغوية وكثيراً ما تنطوى على مغالطات ومساومات ومجاملات . وتلعب اللغة في مجتمعنا المصرى دوراً كبيراً فى تشكيل حياة الأفراد . فهناك عبارات وألفاظ إذا ما استخدمت فى مواقف معينة تغير مسار الأحداث . وهناك ألفاظ إذا ما وجهت إلى مسئول قد تحل المشكلة (زينب شاهين ١٩٨٧ : ١٦٧ - ١٦٨) : فما طبيعة خطابنا التربوى داخل مدارسنا ؟ وما مفردات هذا الخطاب ؟ وكيف تتشكل الحياة اليومية من خلال كل ذلك داخل المدرسة وحجرات الدراسة ؟ وما ارتباطاته بثقافات المجتمع الفرعية والثقافة الأم ؟

حـ) وثمة تساؤلات هامة أخرى عن علاقات القوى والنفوذ وقوزيعهما داخل مدارسنا : فكيف يتم ما يتم داخل المدرسة المصرية ؟ ومن هو صاحب القرار المؤثر ؟ ومن الأكثر تأثيراً فى تحديد (أو تعريف) الموقف التفاعلى داخل المدرسة وحجرات الدراسة ؟ وأى ايدولوجية وأى ثقافة تصاحب القرار وممارسات التأثير والتأثر ؟ وما الآليات البنيوية التى تصاحب القرار أو تواكبه ؟ وما ركيزة القرارات والتأثيرات .. هل المدير .. هل إدارة المدرسة .. هل الإدارة المركزية .. ؟ هل هناك آليات أخرى خفية تعمل فى هذا الإطار ؟

د) وحينما نتكلم مثلاً فى هذه الأيام عن ضرورة الاهتمام بالمتفوقين وفتح فصول خاصة بهم داخل بعض المدارس ، نجد أن البحث الاثنوجرافى النقدى يمكن أن يبدأ بالتساؤل : ما التفوق ؟ ويطرحه على كل أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها ليصل إلى : كيف يفهم الأعضاء - أطراف العملية التربوية بما فيهم التلاميذ وأولياء الأمور - هذا المصطلح ؟ وما دلالاته بالنسبة لهم ؟ وما الآلات والعمليات التى يديرها المصطلح ؟ وما التناقضات الكامنة فيه ؟ وكيف نشأ المصطلح بكل دلالاته فى واقعنا التربوى ؟ وكيف يتعامل «المتفوقون» ويعاملون ؟ ومن المستفيد من هذا المفهوم ومن الضحية ؟

ولماذا ساد مفهوم معين لهذا المصطلح فى واقعنا - هذا - ولم يسد مفهوم آخر - فى الزمان والمكان؟ وما العوامل والبنى الفاعلة فى موضعت هذا المفهوم وآلياته؟

هـ) هناك مشكلة اختزال العملية التربوية فى مدارسنا إلى اعتبارها عملية تحصيل. وأصبح التحصيل هو كل الواقع التربوى. أصبح حقيقة مسلم بها وارتبطت به معانى كثيرة توجه العمل التربوى بدون وعى. فإذا سألنا عن معنى «التلميذ الجيد»، أو المدرس الكفاء؟ أو المدرسة الممتازة؟ كان الجواب لدى كل أطراف العملية التربوية - الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور - مرتبطاً بالتحصيل: التلميذ الجيد هو التلميذ الشاطر فى التحصيل مقيماً بدرجاته الحاصل عليها فى المواد الدراسية من اختبارات لانقيس إلا التحصيل. والمعلم الكفاء هو المعلم الذى ينقل إلى أدمغة تلاميذه ما يجعلهم يتفوقون فى الاختبارات التحصيلية. وارتبط بالمعلم الكفاء معنى «الضبط الصارم» الذى يعتقد بضرورته فى زيادة فاعلية التحصيل لدى التلاميذ. أما المدرسة الجيدة فهى المدرسة التى يحصل تلاميذها على أعلى الدرجات .. اختزلت التربية إلى التحصيل وتجريد الحفظ. ومن خلال هذا الاختزال تكونت معانى تربوية سائدة عن المعلم الجيد والتلميذ الجيد والمدرسة الجيدة ... والتفوق. ونشأ عن ذلك أيضاً ممارسات بالضرورة: كالدروس الخصوصية .. والاختبارات التحصيلية .. وترتيب المكان داخل حجرات الدراسة. والضبط الشكلى ... والكتب الخارجية. حتى المدارس الخاصة - الاستثمارية - تشكلت على نفس النغمة والوتيرة ونهج التحصيل، وكان يمكن أن تقوم على نحو آخر مخالف.

فهل يمكن اعتبار التحصيل - بحسب منظور الأنثوجرافيا النقدية - مقولة حاكمة للنشاط والتفاعل التربوى داخل مدارسنا؟ وإذا كان الأمر كذلك فعلى أى قاعدة ثقافية تستند؟ أليست هى امتداد لثقافتنا الاجتماعية وقد تغلغت فى أنشطتنا التربوية اليومية؟ وما القاعدة الثقافية الحاكمة فيها؟ ..

هل هي النقليّة (أعنى الثقافة النقليّة النصيّة) أم هرميّة المعرفة، الكبير عندك
بيوم يعرف عندك بسنة؟، أم هما معاً؟.

و) وهناك مشكلة الدروس الخصوصية وهي مشكلة هامة في واقعنا
التربوي. ويمكن للمدخل الاثنوجرافي النقدي أن يعالج هذه المشكلة في
إطاره ومن خلال منظوره .. ومن ثم تحصل على معالجة مختلفة وتفكير
مختلف. وينطلق المدخل الاثنوجرافي هذا من اعتبار أن كل ما يدور داخل
المدرسة هو حقائق اجتماعية انجزت من خلال التفاعل اليومي بين
الأطراف المشاركين وما تم فيه من تفاوضات واتفاقات. الدروس الخصوصية
إنه هي منتج اجتماعي صنعه وأبدعه أعضاء الموقف في إطار القواعد
والمقولات الحاكمة.

وإذا ظلنا نتناول مسألة الدروس الخصوصية في إطار المبادئ أو العوامل
التفسيرية الكبرى: العوامل السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية - كما هو
حادث في بحثنا السابقة - فإن نصل إلى الامساك بحقيقة ما يحدث بالفعل
من تفاعلات يومية في الحياة المدرسية، ذلك التفاعل الذي أنجز هذا الاتفاق
حول صيغة «الدروس الخصوصية» بوضعها الراهن. واعتقد أن هذه الصيغة
في ضوء المنظور النقدي التأويلي .. هي اتفاق توصل إليه الجميع في إطار
القواعد والمقولات الحاكمة داخل مدارسنا (التحصيل والنقل والنصية) ...
وتجمعت حول هذا الاتفاق معاني ومصالح لأطراف متعددة: المعلم .. التلميذ
... الإدارة .. ولي الأمر .. السلطات التربوية نفسها .. حتى مصلحة
الضرائب فقد دخلت أخيراً كطرف، حيث انشغل «جابي الضرائب المصري»
بحساب دخول المعلمين من الدروس الخصوصية كمصدر لزيادة دخل
الخزينة. الدروس الخصوصية بهذا المعنى إنه صيغة رمزية أبدعها الأفراد
الفاعلون في الموقف وصارت من حقائق النظام التعليمي في سلسلة متماسكة
مع غيرها من الحقائق الأخرى في سياق عام متسق هو النظام التعليمي.
فكيف تم هذا الاتفاق الجمعي؟ وكيف نمت وأنجزت وأبدعت وتشكلت هذه

الصيغة؟ وما هي القواعد والمقولات الحاكمة في ابداعها وممارستها؟ كل هذه أسئلة جديدة تبحث عن إجابة جديدة. والاثنوجرافيا النقدية بخصائصها التي أسلفناها نعتقد أنها قادرة على التصدى لمثل هذه الأسئلة.

(ز) هناك مشكلة الازدواجيات التي تفاقمت الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربية ومدارس عامة لغات، مدارس خاصة عربية ومدارس خاصة لغات، مدارس خاصة مصرية ومدارس أجنبية، مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة، مدارس مدنية ومدارس أزهرية دينية، ومدارس تعليم عام General Education ومدارس تعليم مهني. وفني وهناك أيضاً أشكال أخرى من الازدواجية: مدارس المناطق السكنية الغنية، ومدارس المناطق الفقيرة، حيث يتوفر للمدارس الأولى امكانيات ومصادر تمويل مادية غير متاحة للمدارس الثانية. والسؤال المثار هنا من منظور تأويلي نقدي، ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ: وما تأثير ذلك في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو .. ولتحقيق أي هدف؟

(ح) ويرتبط بمسألة الازدواجيات السابقة مسألة أخرى هي مسألة العدالة الاجتماعية في المجتمع. وتتمثل هذه المسألة في السؤال التالي: إلى أي حد تصنع هذه المدارس المتعددة - الازدواجيات - فروقاً اجتماعية؟ وكيف؟

لقد ظل السؤال: هل تصنع المدرسة فروقاً؟ سؤالاً يبحث عن إجابة حتى بين علماء اجتماع التربية في الغرب. وتصدى له على سبيل المثال ليف من علماء كبار قدموا دراسات عالية الجودة ومن أهمها نذكر دراسة كولمان وآخرين (Coleman et. al., 1966) ودراسة جينكز وآخرين (Jencks et. al., 1972).

واعتمدت هذه الدراسات على البحوث المسحية الامبريقية التي تهدف إلى قياس العلاقات الارتباطية بين مجموع المتغيرات الدراسية وخلفيات

التلاميذ ومستوى أدائهم. وأشارت النتائج إلى أن الفروق بين المدارس لا تؤثر على المساواة. أو بعبارة أخرى: أن المدارس لا تصنع فروقاً بين التلاميذ. وأن الفروق نابعة من الخلفيات الاجتماعية الطبقية للتلاميذ.

ومهما كان التعليق على مدى صحة الإجابة السابقة أو خطئها، فإن هاتين الدراستين - والدراست الأخرى التي سارت على نفس النهج الإميريقي - لم تقل لنا شيئاً عن طبيعة العمليات التربوية داخل المدرسة التي تصنع الفروق أو لا تصنعها (Rosenbaum, 1976). فمثل هذه البحوث قد تكون ملائمة لدراسة مقدار الفروق بين المدارس في المجتمع، لكنها غير قادرة على مساعدتنا في تحديد ما إذا كانت هناك عمليات اجتماعية معينة تعمل داخل المدرسة على تنمية اللامساواة الاجتماعية في المجتمع أم لا. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال فحص ودراسة العمل الروتيني الذي يقوم به التربويون داخل المدرسة مع التلاميذ عن قرب وبدقة على طريقة الدراسة الاثنوجرافية. وإذا تم ذلك سيكون قادرين على تحديد طبيعة ونوع مساهمة المدرسة، أو بالأحرى تحديد خصائص التفاعل المنظم داخل المدرسة الذي يسهم في عملية المساواة أو اللامساواة الاجتماعية: إن فحص الممارسات الهيراركية داخل المدرسة وأنما سلوك التفاعل داخل المدرسة هو الذي يبين أوجه المساهمة وكيفيةها. ونحن نحتاج في مصر إلى مثل هذه الدراسات الاثنوجرافية التي قد تمكننا من التصدي لهذه المشكلة في مجتمعنا.

وقد تكون الدراسات الاثنوجرافية جزئية داخل المدرسة - بمعنى أنها تركز على بعض جوانب التفاعل داخل المدرسة .. إلا أن تراكمات مثل هذه البحوث يمكن بعد فترة من الزمن من رؤية عميقة لصورة اثنوجرافية متكاملة ليس في مدرسة واحدة ولكن في سلسلة كبيرة من مدارس المجتمع .. فذلك ما يمكننا من رؤية كيف يتعامل الأعضاء داخل المدرسة وكيف يعيش أبناؤنا واقعهم التربوي وكيف يتم التفاعل.

كذلك، لابد من دراسات اثنوجرافية تتبعية .. فإذا كانت الاثنوجرافيا النقدية قادرة على مدنا بصورة لكيف تتم عملية التفاعل، فمعنى ذلك أننا فى حاجة لتحديد هل نفس التلميذ يعامل بطريقة مختلفة فى القطاعات المختلفة داخل المدرسة؟ وهل نفس التلميذ يعامل بطرق مختلفة بعد خروجه من مدرسة إلى مدرسة نالية أو إلى حقل العمل؟ لذلك نحن فى حاجة إلى تتبع نفس مجموعات التلاميذ خلال مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها.

إن مدخل دراسة بنى التفاعل والمعانى السائدة، والترتيبات المدرسية داخل المدرسة وحجرات الدراسة، وتعريفات المواقف اليومية، من خلال الملاحظة المشاركة، والمعايشة، والمقابلات العميقة، وتحليل السجلات من واقع الحياة اليومية، هو ما يمدنا بفهم واضح، ويجعلنا أكثر قدرة على كيف نعرف التربية، وكيف نتحدث عن التربية وكيف نصلح التربية، وكيف نختار وسائل عقلانية فى التعامل مع الأحداث اليومية، ويجعلنا أكثر قدرة على تقديم صورة سياقية للعمليات الأساسية للتربية كما هى فى تفاعل الحياة اليومية فى مدارسنا. ومدخل البحوث الاثنوجرافية النقدية الذى يتجه إلى كشف الآليات الحاكمة للنشاط اليومى الحياتى هو المدخل القادر على إمدادنا بتزكيات لأفعال محددة تجاه تغيير هذه الآليات فى مواقف تربوية معينة، ووسائل عقلانية للإصلاح. ولأن نتائج البحوث الاثنوجرافية نتائج عيانية وليست مجردات (أو وصف الواقع فى خطوط ودوائر احصائية) فهى ذات فائدة كبيرة فى دفع المربين والمسؤولين تجاه اتخاذ القرارات وتنفيذ الأفعال التى تحدث تغييراً. وأخيراً فإن هذا المدخل ذو قدرة على استحضار الوعي، ليس فقط للباحثين بل ولجميع أطراف العملية التربوية. حيث يضع المعطيات التى تؤخذ مأخذ التسليم كموضوعات للبحث التساؤل .. فيبحثنا جميعاً - باحثين ومفحوصين - على التفكير وإعادة التفكير فى معطيات

واقعنا، ويدفعنا إلى تغيير مفردات حياتنا اليومية التي نتفاعل بها ومن خلالها في واقعنا الحى .

إلا أنه ينبغي التأكيد على أن نجاحنا فى ممارسة النشاط البحثى فى هذا المدخل إنما يتوقف على مدى تمكننا كباحثين من استيعاب الخلفية النظرية التى ينطلق منها ذلك النشاط البحثى الاثنوجرافى، واقتان المهارات البحثية فيما يتطلبه النشاط من القيام بالملاحظة والمعايشة والمقابلات العميقة وتأويل النصوص والسجلات وفهم جيد للغة الأم واللغة المحلية على السواء . ويتطلب ذلك بالطبع إعداد باحثين وتنشئة علمية تستند بالضرورة على جماعات علمية كما يتطلب ذلك فى وقتنا الحاضر فى مصر - تسامح الجماعات العلمية القائمة التى يجب أن تعمل على توفير مناخ من الحرية الاكاديمية لنشاط الانجاءات الناشئة المخالفة لها .. فى سبيل تحقيق مدارس فكرية متعددة فى البحث التربوى تضمن التقدم العلمى فى مجتمعنا .

«الخاتمة»

كانت الدراسة الحالية محاولة لتأسيس اثنوجرافيا نقدية - كمدخل كیفی فی علم اجتماع التربة. والاثنوجرافيا النقدية كنشاط بحلی يشير إلى اجراءات بحثية معينة تنتج بيانات ومعلومات وصفية.

إلا أن الاثنوجرافيا النقدية ليست مجرد وصف كثيف لفهم خبرة الحياة المشتركة لمجموعة من الأفراد، إنما هي أساساً نشاط نظري يعكس توجهاً ابستمولوجيا وافتراضات وروى نظرية. ويذهب «ديلمونت» و «اتكينسون» إلى أن ما يجب أن يكون واضحاً هو أنه لا توجد علاقات حتمية قوية أو مباشرة بين العمل الاثنوجرافي من ناحية، وبين أى موقف نظري محدد - أو نظرية معينة - من ناحية أخرى. فالاثنوجرافيا يمكن أن تتم تحت أى توجيه نظري كان. بل أن هناك بعض الباحثين قد أجروا بحوثاً اثنوجرافية دون أى خلفية نظرية. وجاءت بحوثهم مماثلة لتلك البحوث الامبريقية الضيقة الخالية من أى موقف نظري (S. Delamant & P. Atkinson 1980: 139).

وقد ميزت الدراسة الحالية بين ثلاثة أنواع مختلفة للاثنوجرافيا: النوع الأول وهو ما أطلقنا عليه الاثنوجرافيا التقليدية. وهي الاثنوجرافيا التي إرتبطت بتقاليد المدرسة الوظيفية في الانثروبولوجي وعلم الاجتماع، والتي تقوم على مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير والقيم، كمفاهيم مسبقة لفهم التفاعل. أما النوع الثاني، وهو ما نطلق عليه الاثنوجرافيا التأويلية وهي الاثنوجرافيا المرتبطة بتقاليد علم الاجتماع الرمزي في اتجاهاته الثلاثة، أو في واحد منها أو أكثر: الشفاعة الرمزية، والفيثومينولوجي، والاثنوميثودولوجي. والنوع الثالث، ونطلق عليه الاثنوجرافيا النقدية. وهي الاثنوجرافيا التي تعتمد على محاولة للتأليف بين التقاليد التأويلية الرمزية الثلاثة من جهة والتقاليد النقدية التي تستند إلى منظور ديالكتيكي في الربط بين التحليلات السيسولوجية للظواهر الصغيرة في الحياة اليومية داخل المدرسة والتحليلات السيسولوجية للظواهر الكبيرة في المجتمع.

والاختيار المنهجي، على أى حال، هو اختيار فلسفى ايدىولوجى بالضرورة. فالطريقة التى ندرس بها الناس تؤثر بالضرورة على كيفية رؤيتنا لهم. والاثنوجرافيا النقدية تتيح لنا أن نعرف الناس شخصياً وعن قرب، وأن نراهم على نحو ما ينتجون ويصنعون تعريفاتهم وخبراتهم فى مواقف الحياة اليومية.

وفى ضوء ما تقدم فى أجزاء هذه الدراسة نستطيع أن نجعل القول بأن الاثنوجرافيا النقدية فى مجال التربية لاتساعدنا على فهم واقع الحياة اليومية فى مدارسنا فقط، بل تساعدنا أيضاً على اكتشاف امكانيات التغيير الكامنة فى هذا الواقع. وثمة امكانيات ثلاث ينطوى عليها المدخل الاثنوجرافى النقدى: أولاً، مساعدة الباحثين على كسر حلقة الصمت إزاء مفرداتنا اللغوية فى التربية ومعانى الواقع السائدة فيه وفتح باب المناقشة حول كل ما أخذ أو يؤخذ مأخذ التسليم. ثانياً، اكتشاف القواعد والمقولات الحاكمة لأنشطتنا التربوية البانية وفهم فاعليات وعمليات تعريف الموقف من قبل أعضائه. ثالثاً، البحث الاثنوجرافى النقدى ينطوى على جهد تنويرى شامل للباحثين والمشاركين موضوع الدراسة .. حيث يثير الأسئلة ويفتح باب الحوار بينهم، ويعد النقاش حول قضايا لم تكن من قبل مطروحة. والحوار وعى. والوعى ينسم بالشعور بالضرورة.

وثمة قضية أخرى هامة قد تثيرها هذه الدراسة فى أذهان البعض. وهى قضية الأخذ عن الفكر الغربى التربوى.

أجل .. قد يكون ما قدمناه من مناقشات هنا يعكس اتجاهات ورؤى نظرية غربية. وذلك - ربما - لأن هذه المداخل البحثية النظرية جديدة فى اجتماع التربية. وهى جديدة حتى فى العالم الغربى نفسه حيث نشأت هذه الاتجاهات داخل التربية فى منتصف الستينات وأوائل السبعينات من هذا القرن. فهى نتاج حركات التنوير فى العالم الغربى التى ظهرت فى تلك

الفترة .. ونتاج قوى التغيير وابتداعها هناك . وما زالت تشكل هذه المداخل البحثية والنظرية نوعاً من المقاومة والنضال ضد هيمنتات سائدة فى المجال التربوى - كجزء من الهيمنتات السياسية والاجتماعية - هناك . وحرى بنا أن نعرف بوعى أن عناصر الهيمنة السياسية السائدة فى الغرب - على الشعوب الغربية - هى نفسها العناصر التى امتدت عبر حدود بلادها، مع عابرات القارات والشركات المتعددة الجنسية، لتمارس مزيداً من الهيمنة علينا - نحن شعوب البلدان النامية الفقيرة . فهل يمكن لنا أن نتعلم بوعى - ضمن ما نتعلمه من بلاد الغرب - أن نتعلم من قوى التغيير والتحرير فيه، كيف يتعاملون مع الهيمنة الواقعة عليهم علنا نتعلم كيف نقاوم نفس الهيمنة الغربية المرتبطة بالهيمنة الداخلية - الواقعة علينا . هل يمكن أن نبذل فكراً للمقاومة نابع من خصوصية مجتمعنا .. حتى يمكننا أن نصبح فاعلين فى هذه الحضارة العالمية مشاركين فى صنعها .

فما أردناه هنا هو تقديم مدخل بحثى نحاول تأسيسه فى ضوء تلك الاتجاهات الفلسفية والسيولوجية .. وللتحاو من منطلق نقدى مع كل ما نجده فى الغرب جديداً . فيجب ألا يطول انتظارنا حتى نتعامل مع منتجات الغرب الحضارية . ويقول عابد الجابرى فى لهجة ناقدة لاحكامنا الثقافى الحالى عن دراسة حضارة الغرب بقوله :

« إن الأفكار التى ظهرت فى الغرب منذ فترة طويلة من الزمن هى نفسها الأفكار التى اضطرونا أخيراً إلى مناقشتها الآن .. لكن بعد أن انتظرونا قروناً طويلة ، (عابد الجابرى، ١٩٨٩) .

ويؤكد عبد السميع سيد أحمد على نفس المعنى وفى نفس الاتجاه حينما بين أهمية حوارنا مع الفكر الغربى بقوله :

ربما كان الدرس الذي نخرج به من فترة
التنوير الخاصة بنا في بدايات هذا القرن
هو أنه لا سبيل إلى التخلص من مضردات
خطائنا، إلا بتعلم خطاب الغير من
تلك المضردات يكون التحرر حين ندرك أسرار
لغة العصر ومحتواها وما تعبر عنه فتصبح
جزءاً لا يتجزأ من لغتنا، (عبد السميع سيد
أحمد، ١٩٩٢).

على أى الأحوال إن الحوار مع هذه الأفكار التي قدمناها هنا مسألة
ضرورية جداً لأن فهمها يساعدنا على الامساك بمفاتيح حضارة نواجهها ولم
نشارك في صنعها. إن دراسة هذه الأفكار وإدارة الحوار معها بعمق وجدية
تجعلنا قادرين على فهم مدارسنا وما يدور فيها وتمكننا من الولوج إلى داخلها
لنرى في صمت وناقش بنأن وتعاطف ما يجرى هناك. إنها منهجية
لا نفترض أفكاراً سابقة على الواقع .. تبدأ أولاً بملاحظة عميقة .. ثم تأثير
التساؤلات: ما هذا الذي يجرى أمامنا .. وننتظر الجواب .. ويقول سؤال آخر
وهكذا، حوار متبادل وانخراط في الحياة والممارسات والأنشطة التي يقوم بها
الناس. لا نفترض معان مسبقة، ولا نطبق مفاهيم جاهزة. إن أفكارنا أو
مفاهيمنا ما هي إلا وسيلة للبداية .. لتفجير النقاش والحوار وقوى التأويل
الكامنة فينا. لننشأ دائرة تأويل جدلية لاتخمد حتى نصل إلى الفهم الحقيقي
لحياة الناس. ونشاطنا كباحثين هو تحليل كل ما يفترض من مفاهيم ..
ونربطها بالأحداث والأنشطة اليومية: نستخرج مدلولات التعابير اللفظية
وغير اللفظية، الإملاء والإشارة .. ونقرأ السجلات، سطورها وما بين
سطورها، ونكمل الكلمات التي لم تكتب، والعبارات التي لم تنطق ليكتمل
الحديث ويتحدد أمامنا خطاب، الناس فنعرف معنى الحدث في أذهانهم ..
نتمكن من بناء الوقائع لفهم خباياها .. واكتشاف امكانات التغيير الكامنة

فيها . حينئذ سنعيد بناء طاقتنا على طريق حياة جديدة أفضل وأكثر عدلاً وأكثر حرية . سنفهم واقعنا بعين الحكمة والبصيرة والملاحظة والحدس والاستبصار . وحينئذ ستكون لكل النظريات والاحصاءات معان أخرى جديدة في ضوء فهمنا لواقعنا .

الهوامش والمراجع

حامد عمار: **التنشئة الاجتماعية في قرية مصرية (سلوا)**، ترجمة غريب سيد أحمد وآخرون، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧.

حسن البيلالوي: **«طبولوجي»**، مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، **دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع - سبتمبر ١٩٨٦**، ص ٩٤ - ٢٣١.

_____ : **«تحرير الإنسان في الفكر التربوي: دراسة في نشأة الاتجاهات النقدية في علم اجتماع التربية المعاصر»**، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، ١٩٨٧.

زينب شاهين: **الاشتوميشودولوجيا، رؤية جديدة لدراسة المجتمع**، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧.

عبد السميع سيد أحمد: **«جدوى نظرية القهر في اجتماع التربية»**، التربية المعاصرة، العدد السادس عشر، السنة السابعة، ديسمبر ١٩٩٠، ص ٤٣ - ٩٤.

كمال نجيب: **«النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي»**، التربية المعاصرة، العدد الرابع - يناير ١٩٨٦، ص ٧٠ - ١٣٩.

محمد عابد الجابري: **اشكالية الفكر العربي المعاصر**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩.

محمود أبو زيد إبراهيم: **«أزمة البحث التربوي»**، التربية المعاصرة، العدد الرابع - يناير ١٩٨٦، ص ٤٧ - ٧٠.

_____ : **«الأيديولوجيا والبحث التربوي»**، التربية المعاصرة، العدد السادس عشر - ديسمبر ١٩٩٠، ص ١١٧ - ١٣٣.

ثانياً، المراجع الأجنبية،

- Abd- El- Aziz, S. *Teachers Perception of Grading A Sociological Study of the Hidden Curriculum*. Unpublshed M. A. Thesis, University of Pittsburgh, 1981.
- Apple, M. The Other Side of the Hidden Curriculum. *Journal of Education*, Vol. 162, No. 1, 1980, pp. 47 - 66.
- _____. (ed). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul. 1982.
- Archer, Margaret S. "The Sociology of Educational Systems" In: Tom Bottomore et. al., (eds.), *Sociology: The State of the Art*. London: Sage Publications, 1982.
- Becker, Howard. "Whose Side Are We On?" In: W. J. Filstead (ed). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.
- Becker, Howard & Blanche Geer. "Participant Obseryation and Interviewing: A Comparison". In. W. J. Filstead (ed). *Qualitative Metodology*. Chicago: Markham Publishing, 1970.
- Benson, D. & J. Hughes. *The Perspective of Ethnomethodology*. London: Longman, 1983.
- Blackledge, David & Barry Hunt. *Sociological Interpretation of Education*. London: Croom Helm, 1985.
- Blumer, Herbert. "What is Wrong with Social Theary? In: W. J. Filstead (ed.), *Qualitaitve Methodology*. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.

- Bogdan, R. & S. Taylor, *Introducation to Qualitative Research Methods*. London: Wiley - Interscience Publication. 1975.
- Bogdan, R. & S. Biklen. *Qualitative Research For Education: An Introducation to Theary and Methods*. London: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Bredo, Eric & Walter Feinberg (eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- Burgess. Robert (ed.). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press, 1985.
- Burns, Tom. "Sociological Explanation". *British Journal of Sociology*. Vol. 18, No. 2. 1967: 30 - 49.
- Cicourel, Aron V. et. al., *Language Use and School Performance* N. Y.: Academic Press, 1974.
- Coleman, J. S. et. al., *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.
- Dale, Roger. "Phenomenological Perspectives and the Sicology of the School". *Educational Review*. Vol. 24, No. 3, 1973: 175 - 189.
- Delamont, Sera & Paul Atkinson. "The Two Tradition in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 1, 1980: 139 - 152.

- Douglas, Jack (ed.) *Understanding Everyday Life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*. Chicago: Aldine 1970.
- Durkheim, E. *Sociological Method*. N. Y. Free Press, 1938.
- Eggleston, J. *Sociology and the Sociology of Education. Alberta*: University of Alberta, Mimeo, 1973.
- Esland, Geoffery M. *The Construction of Reality*. Bletchley: Open University Press, 1971.
- Esland, Geoffrey. *The Social Organization of Teaching and Learning*. Bletchley: Open University Press, 1972.
- Fay, M. *Social Theory and Political Practice*. N. Y.: Holms & Mier Publisher, 1975.
- Filstead, W. J. (ed.). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham Publishing Co. 1970.
- Foster, Lois. "Phenomenology in the "New Sociology of Education". The Australian and Newzeland, *Journal of Sociology*. Vol. 12, No. 1, 1976: 2 - 8.
- Garfinkle, Harlod. *Studies in Ethnomethodolgy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- Giroux, H. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press, 1981.
- Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in "New Sociology of Education: A Critical Analysis". Harvard Education Review. Vol. 53, No. 3, 1983.

- Glasser, B. C. & A. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- Goffman, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday, 1959.
- Goffman, E. *Relations in Public*. New York. Basic Books, 1971.
- Hammersley, M & P. Atkinson. *Ethnography: Principals in Practice*. N. Y.: Tavistock Publication, 1980.
- Hargreaves, Andy. "The Significance of Classroom Coping Strategies". In: Barton and Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*. Driffield: Nafferton Books, 1978.
- Henry, J. "Attitude Organization in Elementary Schools". *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 27, 1957: 117 - 123.
- _____. *Culture Against Man*. New York: Random House, 1963.
- Heyman, Richard. "Ethnomethodology: Some Suggestions For Sociology of Education". *The Journal of Educational Thought*, Vol. 14, No. 1980, 44 - 49.
- Jackson, P. *Life in the Classroom*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Jencks, C. et. al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, N. Y.: Basic Books, 1972.

- Kiddie, Nell. "Classroom Knowledge". In: M. F. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan, 1971, 133 - 160.
- Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. (2nd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Lacy, Colin. *Hightown Grammar Schools. Manchester*; Manchester University Press, 1970.
- Lutz, F. W. & M. A. Ramzey. "The Use of Anthropological Field Mehtod in Education". *Education and Urban Society*. Vol. 5: 345 - 356.
- Markovic, Mihailo. "The Problem of Reification and the Verstehen-Erkâren Controversy" *Acta Sociologica*. Vol. 15, No. 1, 27 - 38.
- McDemott, R. *Kids Make Sense: and Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and failure in One First grade Classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1976.
- Mehan, Hugh. "Structuring School Structure". *Harvard Education Review*. Vol. 48, No. 1, 1978: 32 - 64.
- Mills, C. Wright. *The Sociological Imaginations*. N. Y. Oxford University Press, 1959.
- Neumann, Karl. "Quantitative and Qualitative Approaches in Educational Research". *International Review of Education*. XXXIII, 1987: 159 - 170.

- ödman, P. J. "Hermeneutics" *The International Encyclopedia of Education*. N. Y. Perganon Press, 1985: 2162 - 2169.
- O'Keefe, Daniel J. "Ethnomethodology". *Journal of Theory of Social Behaviour*. Vol. 9, N. 2, 1979: 187 - 220.**
- Popkewitz, Thomas S. "The Study of Schooling: Paradigms and Field - Based Mehtodologies in Educational Research". In: Popkewitz, T. S. & B. R. Tabachnick (eds.), *The Study of Schooling: Field Based Mehtodologies*. New York: Praeger, 1981: 1 - 28.
- Rist. Ray C. "On the Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente". *Anthropology of Education Quartly*. Vol. 8, No. 2 (May 1971): 42 - 49.
- Rosenbaum, J. *Making Inequality*. New York: Wiley, 1976.
- Shutz, A. *Collected Papers*. Vol. 1, Edited by M. Natanson. The Hague: Martinus Mijhoff., 1973.
- Taylor, Charles. "Interpretation and the Science of Man" In Bredo, E & W. Feinberg (eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Ph.: Temple University Press 1982: 153 - 186.
- Waller, Willard. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley, 1932.
- Wax, R. *Doing Fieldwork: Warning and Advice*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

- Wiley, N. "The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology". In: W. Snizek, et. al., (eds.), *Contemporary Issues in Theory and Research: A Metasociological Perspective*. Westport, Conn.: Greenwood, 1979.
- Willis, Paul. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Job*. Franborough: Saxon Hous, 1977.
- Wilson, Stephen. "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research" *Review of Educational Research*. Vol. 47, No. 2, 1977. 245 - 265.
- Winch, P. "The Idea of Social Science". In: Bredo, E. & W. Feinberg (eds.), *knowledge and Values in Social and Educational Research*. Ph: Temple University Press, 1982. 137 - 152.
- Woods, Peter. *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Zimmerman, Don H. "Ethnomethodology" *The American Sociologist*. Vol. 13, February, 1978: 6 - 15.

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
٥	* بدلا من المقدمة
٩	الفصل الاول : بنية البحث التربوي
١١	أولاً : العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية .
١٤	ثانياً : النظير في البحث التربوي .
١٨	ثالثاً : أنماط البحث التربوي .
٢٩	الفصل الثاني : المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية
٣١	أولاً : ماهية التاريخ .
٣٥	ثانياً : فلسفة التاريخ .
٥١	ثالثاً : مدى علمية منهج البحث التاريخي .
٥٧	رابعاً : الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي .
٦٥	خامساً : أهمية دراسة تاريخ التربية .
٧١	سادساً : منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية .
٧٥	سابعاً : ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية .
٨٣	الفصل الثالث : أساسيات منهج البحث التجريبي
٨٥	١- العلم ومنهج البحث
٨٧	أولاً : خصائص العلم .
٩١	ثانياً : العلم ومنهج البحث .
٩٥	ثالثاً : خصائص منهج البحث التجريبي .

٩٩	٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية
٩٩	أولاً : التعريف الإجرائي للمصطلحات .
١٠٥	ثانياً : المفاهيم والتكوينات والمتغيرات .
١١١	ثالثاً : المعلومات البحثية والاحصائية .
١١٦	رابعاً : مشكلة البحث .
١٢٣	خامساً : الفروض .
١٣٢	سادساً : تصميم البحث .
١٥٢	سابعاً : الضبط .
١٥٩	الفصل الرابع : المنهج الكلينيكي
١٦٤	أولاً ، المشكلة المنهجية في علم النفس ،
١٦٦	١- علم النفس بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي .
١٦٨	٢- المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي .
١٨١	٣- مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي .
	٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي .
١٩٥	
٢١١	ثانياً ، الادوات الكلينيكية ،
٢١١	١- المقابلة الشخصية .
٢١٣	٢- الملاحظة .
٢١٩	ثالثاً ، الاختبارات الاسقاطية ،
٢١٩	١- اختبار تفهم الموضوع .
٢٤٣	٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص .
٢٤٨	٣- اختبار تفهم الموضوع للمسنين .

٢٦٤	٤- اختيار تفهم الموضوع للأطفال.
٢٧٠	٥- اختيار بقع الحبر (هرمان رورشاخ).
٢٨٥	الفصل الخامس : أزمة البحث التربوى
٢٨٩	أولاً، أزمة البحث التربوى
٢٩٠	١- الفهم السائد فى الحوار لطبيعة الأزمة
٢٩١	٢- رؤية نقدية لطبيعة الأزمة
٣١٢	ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة
٣١٢	١- ربط البحث التربوى بحركة الواقع
٣١٤	٢- محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدى فى التربية
٣٣٧	الفصل السادس : المنهج النقدى
٣٤٦	أولاً، النظرية النقدية والعلم الاجتماعى
٣٤٦	١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية.
٣٥٩	٢- العلم والمصالح الاجتماعية.
٣٧٥	ثانياً، النظرية النقدية والعلم التربوى
٣٧٦	١- النظرية التقليدية فى العلم التربوى.
٣٨٣	٢- نقد العلم التربوى الوضعى.
٣٨٨	٣- الإطار الايديولوجى للعلم.
٣٩٣	ثالثاً، النظرية النقدية والبحث التربوى فى مصر
٤١٧	الفصل السابع : الاثنوجرافيا النقدية فى منهج البحث التربوى
٤٢٦	أولاً، الاثنوجرافيا النقدية فى مناهج البحث
٤٢٧	١- طبيعة المنهج البحثى.
٤٣٢	٢- الاثنوجرافيا النقدية بين المداخل الاخرى.

٤٣٦	ثانياً، روافد نظرية
٤٣٧	١ - التفاعلية الرمزية.
٤٤٠	٢ - الفيومنيولوجى.
٤٤٣	٣ - الاثنوميثودولوجى.
٤٤٧	٤ - التأويلية النقدية.
٤٥٧	ثالثاً، خصائص الاثنوجرافيا النقدية
٤٥٧	١ - دراسة الخبرة الانسانية من الداخل.
٤٦٢	٢ - دراسة منظور المشاركين والوعى به.
٤٦٥	٣ - نشاط بحثى يهتم بالتنظير.
٤٦٨	٤ - البحث عن القواعد الحاكمة.
٤٧٢	٥ - تنظر فيما بين - الذاتية.
٤٧٤	٦ - تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجاً اجتماعياً.
٤٧٨	٧ - دراسة الوقائع الصغيرة والبنى الكبيرة.
٤٨١	رابعاً، نماذج لدراسات اثنوجرافية
٤٨٢	١ - دراسة «ديفيد هارجريفز».
٤٨٣	٢ - دراسة «نيل كيدى».
٤٨٧	٣ - دراسة «بول ويلز».
٤٨٨	٤ - دراسة «ب. أودمان».
٤٩١	٥ - دراسة «اندى هارجريفز».
٤٩٦	خامساً، الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية
٥١٩	المحتويات

من إصدارات المكتبة التربوية

- التربية البيئية د. إبراهيم عصمت مطاوع
- التربية والنظام السياسى د. شـبـل بدران
- سياسة التعليم فى الوطن العربى د. شـبـل بدران
- كما يكون المجتمع تكون التربية د. شـبـل بدران
- التعليم والتحديث د. شـبـل بدران
- علم الاجتماع التربوى د. عبد السمیع سيد أحمد
- نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربى د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
- التربية عند هيجل د. عبد الفتاح الدينى
- اقتصاديات التربية د. عصام الدين هلال
- التعليم والتنمية ج.ب. أتكسون، ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صانع
- طرق تدريس اللغة العربية د. شـبـل بدران
- المناهج الدراسية د. زكريا اسماعيل
- أسس التربية د. أحمد فاروق محفوظ
- تربية الطفل د. شـبـل بدران
- التربية المقارنة د. ثناء يوسف العاصى
- علم اجتماع التربية المعاصر د. شـبـل بدران
- مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية د. حسن البيللاوى
- د. محمد الطيب د. حنین الدرينى
- د. شبل بدران د. حسن البيللاوى
- د. كمال نجيب

د. شـجـل بـدـران
 د. فـاروق شـوقى البـوهى
 د. شـجـل بـدـران
 د. أحمد فاروق محفوظ }
 د. فـاروق شـوقى البـوهى
 د. شـجـل بـدـران
 د. شـجـل بـدـران
 د. وفاء محمد البرعى
 د. ایمان العربى النقیب
 د. شـجـل بـدـران

- التـربیة والمجتمـع
- التـخـطیـط التـربـوی
- رواد الفـکر التـربـوی
- الانـشـطـة التـربـویة
- التـعلیم والبـطـالـة
- تـکـافؤ الفـرص فی نـظـم التـعلیم
- دور الـجامـعة فی مـواجـهـة التـطـرف
- القیم التـربـویة فی مـسـرح الطـفل
- نـظـم التـعلیم فی الوطـن العـربـی